

Dedicatória

Aos meus pais e aos meus irmãos

Suba o primeiro degrau com fé.

Não é necessário que veja toda a escada.

Apenas dê o primeiro passo.

Martin Luther King

Agradecimentos

Primeiramente agradeço ao apoio, força, encorajamento incondicional dos meus pais, e dos meus irmãos.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Maria da Graça Proença Esgalhado, que muita paciência teve comigo, perante as minhas tão insistentes solicitações aquando da realização do trabalho.

Agradeço aos meus amigos que muito me apoiaram, e que quando precisei demonstraram sempre disponibilidade, mesmo a distância.

Agradeço a Universidade da Beira Interior pela oportunidade que me foi concebida para realizar o Mestrado na instituição.

Aos estudantes que fizeram parte desde estudo.

Á todos aqueles que directa ou indirectamente me apoiaram e me encorajaram, um muito obrigado.

Aos que fizeram parte dessa minha caminhada, e que contribuíram para que chegasse até aqui, e que não mencionei, um agradecimento sincero e especial.

Um muito obrigado a todos

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Índice	iv
Índice de Tabelas	vii
Índice de Figuras.....	viii
Lista de Acrónimos.....	ix
Resumo	x
Abstract.....	xi
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico	4
Capítulo I - Inteligência Emocional e Competências Emocionais.....	6
1.1-Inteligência Emocional - Diferentes Concepções.....	6
1.2-Emoções - Definições e tipos	8
1.3-Competências Emocionais.....	14
1.4-Emoções, sentimentos e estados de humor	15
Capítulo II - Sentimento Psicológico de Comunidade.....	19
2.1- Sentimento psicológico de Comunidade (SPC)	19
2.2- O Modelo de Sentido de Comunidade - McMillan e Chavis (1986)	20
2.3- Dinâmica do (s) Sentido (s) de Comunidade e as Múltiplas Pertencas.....	21
2.4- Perspetivas sobre Comunidade/Sentimento de comunidade.....	23
2.4.1- Sentimento psicológico e o bem-estar.....	24
2.4.2- Participação Cívica e Respeito pela diversidade.....	25
2.4.3- Capital Social e Sentimento Psicológico de Comunidade.....	28
Capítulo III - Relação entre Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade.....	31
3.1- Relação entre Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade	31
Parte II- Corpo Empírico	35
Capítulo IV- Apresentação do estudo.....	37
4.1- Definição das Variáveis	38

Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade

4.2- Tipo de Estudo.....	38
Capítulo V- Método	40
5.1- Participantes/ amostra	40
5.2- Instrumentos	41
5.3- Procedimentos.....	43
5.4- Análise estatística.....	44
Capítulo VI- Resultados	46
Capítulo VII- Discussão dos resultados	58
Capítulo VIII: Considerações Finais	63
Bibliografia.....	66
Anexo	70

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição frequencial e percentual dos participantes em função do género	40
Tabela 2: Distribuição frequencial e percentual dos sujeitos em função do ano de entrada	41
Tabela 3: Valores médios e nível de significância da QCE total, QCE percepção emocional, QCE expressão emocional e capacidade de lidar com a emoção em função do género.....	46
Tabela 4: Valores médios (\pm DP) da escala QCE total, QCE percepção emocional, QCE expressão emocional e QCE capacidade de lidar com as emoções entre grupos de idades	47
Tabela 5: Valores médios (\pm DP) da escala QCE total, QCE percepção emocional, QCE expressão emocional e QCE capacidade de lidar com as emoções entre grupos de países.....	48
Tabela 6: Valores médios (\pm DP) da escala QCE total, QCE percepção emocional, QCE expressão emocional e QCE capacidade de lidar com as emoções entre os grupos das datas de entrada na universidade	49
Tabela 7: Distribuição dos valores médios (\pm DP) da EBSC total, EIC total e QCE total	49
Tabela 8. Distribuição dos valores médios (\pm DP) da EBSC satisfação das necessidades e EBSC envolvimento	50
Tabela 9: Valores médios (\pm DP) da escala EBSC total, EBSC satisfação das necessidades, EBSC envolvimento entre os géneros.....	50
Tabela 10: Valores médios (\pm DP) da escala EBSC total, EBSC satisfação das necessidades e EBSC envolvimento entre grupos de idades	51
Tabela 11: Valores médios (\pm DP) da escala EBSC total, EBSC satisfação das necessidades e EBSC envolvimento entre grupos de países	52
Tabela 12: Valores médios (\pm DP) da escala EBSC total, EBSC satisfação das necessidades e EBSC envolvimento entre os grupos das datas de entrada na universidade	53
Tabela 13: Valores médios e nível de significância da EIC total, EIC pertença e EIC contacto social em função do género.....	54
Tabela 14: Valores médios (\pm DP) da escala EIC total, EIC pertença e EIC contacto social entre grupos de idades	54
Tabela 15: Valores médios (\pm DP) da escala EIC total, EIC pertença e EIC contacto social entre grupos de países	55
Tabela 16: Valores médios (\pm DP) da escala EIC total, EIC pertença e EIC contacto social entre os grupos das datas de entrada na universidade	56

Índice de Figuras

Figura1:CortefrontalretiradodeSOSCriançaeAdolescente(<http://www.google.com/search?q=imagem+do+cerebro+humano++emo%C3%A7%C3%B5es&hl=ptPT&prmd=imvns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=3ffaT9DUAonK0QWpicXyCg&ved=0CGUQsAQ&biw=1280&bih=929>)..... 11

Figura2:CortefrontalretiradodeSOSCriançaeAdolescente(<http://www.google.com/search?q=imagem+do+cerebro+humano++emo%C3%A7%C3%B5es&hl=ptPT&prmd=imvns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=3ffaT9DUAonK0QWpicXyCg&ved=0CGUQsA&biw=1280&bih=929>)..... 11

Figura 3: Círculo das emoções combinadas..... 12

Figura 4: Distribuição percentual dos sujeitos em função do país de origem agrupados por nacionalidade não portuguesa e portuguesa..... 40

Lista de Acrónimos

UBI- Universidade da Beira Interior

SPC - Sentimento ou Sentido Psicológico de Comunidade

EBSC- Escala Breve de Sentido de Comunidade

EIC - Escala de Importância da Comunidade

QCE- Questionário de Competências Emocionais

QI- Quociente de Intelectual

QE- Quociente de Inteligência Emocional

CPLP- Comunidade de Países de Língua Portuguesa

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

VD- Variável Dependente

VI- Variável Independente

Resumo

Com este estudo pretende-se avaliar as competências emocionais e o sentimento psicológico de comunidade nos estudantes dos países PALOP e CPLP a frequentar o ensino superior na Universidade de Beira Interior (UBI). Propõe-se a comparação dos resultados nestas variáveis entre géneros, idade, nacionalidade e em função do tempo de frequência na UBI. A amostra do estudo é composta por 153 estudantes dos países CPLP e PALOP, sendo, 72 do sexo feminino e 81 do sexo masculino, pertencentes aos seguintes países: Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné - Bissau, Timor, São-Tomé e Príncipe, Brasil (49,7%) e Portugal (50,3%). A média das idades é de 22,62 anos e o D.P. é de 3,74 anos. Utiliza-se a Escala Breve do Sentido de Comunidade (EBSC) (Lind & Marante, 2010) e a Escala da Importância da Comunidade (EIC) (Moreira & Lind, 2010), a Escala de Competências Emocionais (QCE) (Faria & Santos, 2001) e um questionário de dados. Os participantes deste estudo evidenciam boas competências emocionais ($M= 199,46$; $DP = 22,82$; mediana 201,50) para uma mediana teórica de 159. As pontuações médias no sentimento psicológico de comunidade (EBSC total), são $M= 28,41$ ($DP = 4,43$) e mediana 29, para uma mediana teórica de 24, pelo que evidenciam um bom sentimento psicológico de comunidade. Quanto a importância da comunidade, os valores médios são de 6,32 ($DP = 1,58$; mediana 6). A mediana teórica é de 7, pelo que atribuem uma importância relativa à comunidade. Verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas competências emocionais entre as variáveis género, idade, e tempo de frequência na universidade e as escalas. Observa-se que no sentido psicológico de comunidade existem diferenças estatisticamente significativas entre os países PALOP e CPLP não portugueses ($M=26,86$; $DP=4,11$) e portugueses ($M= 29,92$; $DP=4,23$). Também se verificam diferenças estatisticamente significativas na importância atribuída a comunidade, sendo os estudantes portugueses aqueles que atribuem maior importância a comunidade ($M=6,77$; $DP=1,59$) comparativamente com os estudantes dos países PALOP e CPLP não portugueses ($M= 5,86$; $DP=1,45$). Verificou-se ainda uma relação preditiva entre o sentimento psicológico de comunidade e as competências emocionais. Em suma, o sentimento psicológico de comunidade parece contribuir para a melhoria do bem-estar físico e psicológico do indivíduo, assim como possibilita aos indivíduos uma boa convivência em comunidade/sociedade.

Palavras-chave: Competências emocionais, sentimento psicológico de comunidade, importância da comunidade.

Abstract

This study aims to assess the skills of emotional and psychological sense of community among students PALOP and CPLP countries attending higher education at the University of Beira Interior (UBI). It is proposed to comparison results of these variables gender, age, nationality and a function of time in the frequency UBI. The study sample consists of 153 students from the CPLP and PALOP, being 72 females and 81 males belonging to the following countries: Cape Verde, Angola, Mozambique, Guinea - Bissau, Timor, Sao-Tome and Principe, Brazil (49.7%) and Portugal (50.3%). The average age is 22.62 years and SD is 3.74 years. Use the Scale of the Brief Sense of Community (EBSC) (Marante & Lind, 2010) and the Scale of Community Importance (EIC) (Moreira & Lind, 2010), the Emotional Competence Scale (QCE) (Faria & Santos, 2001) and questionnaire data. The participants in this study show good emotional skills ($M = 199.46$, $SD = 22.82$, median 201.50) for a theoretical average of 159. The mean scores in the psychological sense of community (EBSC total), are $M = 28.41$ ($SD = 4.43$) and median 29, to a theoretical median of 24, so show a good psychological feeling of community. As the importance of community, the mean values are 6.32 ($SD = 1.58$, median 6). The theoretical median is 7, so assign a relative importance to the community. It appears that there are no statistically significant differences in emotional competencies between the variables gender, age, frequency and time at the university and the scales. It is observed that in the psychological sense of community there are significant differences between the CPLP countries and non-Portuguese PALOP ($M = 26.86$, $SD = 4.11$) and Portugal ($M = 29.92$, $SD = 4.23$). Are also found statistically significant differences in the importance attributed to community, and Portuguese students who attach more importance to the community ($M = 6.77$, $SD = 1.59$) compared with students from the non-Portuguese PALOP and CPLP ($M = 5.86$, $SD = 1.45$). There was also a predictive relationship between the psychological feeling of community and emotional competencies. In short, the psychological feeling of community seems to contribute to improving the welfare of the individual physical and psychological, as well as enables individuals to a good living in community / society.

Keywords: Competences emotional, psychological sense of community, importance of community

Introdução

A inteligência emocional enquanto conjunto de competências que permitem a compreensão dos padrões emocionais e a resolução de problemas em contextos que envolvem emoções, é também designada como competência emocional, tendo sido alvo de imensas descrições, das quais distinguimos uma das mais abrangentes, pois compreende quatro níveis: “ 1a capacidade para entender emoções, 2para identificar e gerar emoções de modo a proteger o pensamento, para compreender emoções e pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (Mayer e Salovey, 1997)

Assim sendo, a inteligência ou competência emocional é considerada relevante em diferentes contextos do desenvolvimento humano, particularmente em contextos como a família, a escola e o trabalho, contribuindo para a melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e eficazes (Lima Santos & Faria, 2005), bem como em diferentes culturas, pois os indivíduos de diferentes culturas foram submetidos a práticas de socialização diferenciadas, que os conduziram à aceitação de diferentes crenças, valores, expectativas e normas, sendo desejado que valorizem de modo diferente os atributos socialmente relevantes, principalmente a inteligência em geral e a inteligência emocional em particular (Salili, 1994).

Não obstante esse aspecto importante para o crescimento e desenvolvimento humano, é de salientar também, que as pessoas são únicas, diferem umas das outras pelas características pessoais, e que ao estarem inseridos numa sociedade que respeita determinadas valores, regras etc., tem que estabelecer um equilíbrio entre a sua individualidade e os aspectos que caracterizam a (s) comunidade (s) onde se encontram integrados. Algumas normas variam de cultura para cultura e género, embora tenham algumas em comum que acabam de certa forma por unir as culturas e aproximar as sociedades (Myers, 1995).

Atualmente procura-se mais a ligação entre a inteligência com a cultura, com a aprendizagem e com as próprias vivências do indivíduo, deixando de se enfatizar as componentes cognitivas do tipo intelectual, inseridas no campo do raciocínio lógico-dedutivo (Vale, 2003 *cit. in* Madeira, 2007).

O interesse pelo conceito de sentimento de comunidade originou uma enorme variedade de investigações. Numerosos investigadores estudaram e mediram o sentimento de comunidade em contextos de vizinhança, bairros e localidades (Ornelas, 2008)

Segundo Dalton, Elias e Wandersman (2001) o sentimento de comunidade refere-se à percepção de pertença e de compromisso mútuo que liga os indivíduos numa unidade colectiva.

O conceito de sentimento de comunidade e as formas pelas quais as comunidades satisfazem as necessidades de pertença dos seus membros tem sido uma das áreas de investigação privilegiada na psicologia comunitária.

Na perspectiva da psicologia comunitária, existe uma relação entre a qualidade de vida dos indivíduos e da comunidade, pelo que as comunidades fortes beneficiam os indivíduos. Pertencer a um grupo, organização ou comunidade, em que a pessoa possa simultaneamente dar e receber apoio, é uma forma de aumentar o controlo pessoal (Rappaport, 1994), ou seja, aumentar a confiança e as convicções pessoais sobre a sua capacidade de intervenção e influência nas várias esferas da sua vida. Assim, nestes contextos (formais e informais) as pessoas podem encontrar recursos materiais, desenvolver afinidades pessoais e sentimentos de identidade, de integração e de comunidade, através das suas ligações com os outros. Portanto, o sentimento de comunidade dilui e previne os sentimentos de isolamento, solidão e alienação dos indivíduos das suas comunidades (Ornelas, 2008).

Esta investigação é intitulada de Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade nos estudantes pertencentes aos países PALOP e CPLP na Universidade da Beira Interior (UBI).

A escolha deste título deve-se ao facto de se tratar de um tema que há muito fazia parte dos planos de investigação, fruto de conhecimentos anteriores acerca do mesmo e por constituir um interesse particular da investigadora; A escolha deve-se ainda ao facto de ser um tema actual, abrangente e muito importante para a sociedade em geral, comunidade académica, social e científica.

Estudo este que vem complementar e acrescentar em relação a estudos anteriores; Complementar porque se trata de uma investigação que reúne em si uma grande variedade de estudos teóricos com orientações de vários autores que ao longo do tempo vem estudando estas temáticas; Acrescentar na medida em que trata-se de uma pesquisa que traz um título que combina duas grandes temáticas com grande relevo para a sociedade actual, e que traz até certo ponto uma abordagem.

Com esta investigação pretende-se analisar as competências emocionais e o sentimento psicológico de comunidade dos estudantes pertencentes aos países PALOP e CPLP da UBI.

O presente trabalho é constituído por cinco capítulos: 1º capítulo e 2º capítulo - expõe-se os conceitos teóricos que dão título a este estudo, a posição tomada por vários autores sobre as temáticas ao longo dos anos; 3º capítulo: relação entre as competências emocionais e o sentimento psicológico de comunidade; 4º capítulo - os objectivos, as variáveis do estudo, o método, e os resultados etc.; e por ultimo o 5º capítulo: considerações finais, as conclusões e a bibliografia.

Parte I - Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I - INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

1.1- Inteligência Emocional - Diferentes Concepções

Em 1989, Gardner desenvolveu uma concepção muito mais abrangente da inteligência (Modelo conceptual de Gardner) a que deu o nome de inteligências múltiplas, abandonando assim o conceito monolítico (único) de inteligência, dando espaço então a ideia de que esta é múltipla e composta por uma variedade de diferentes capacidades, consideradas essencialmente necessárias para a construção do ser humano (Branco, 2004).

Em 1990, Salovey e Mayer definiram formalmente pela primeira vez o termo inteligência emocional tendo origem no conceito de “inteligência social” identificado por Thorndike (1920) aventada

Em 1997, Mayer e Salovey apresentam uma revisão ampliada, clarificada e melhor organizada do modelo de 1990, que realçava a percepção e controle da emoção, mas omitia o pensamento sobre sentimento. Nas palavras dos autores, a definição que corrige esses problemas é a seguinte: A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber pormenorizadamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 15, *cit. in* Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2007).

Foi de facto Salovey (1990) quem redefiniu as inteligências pessoais de Gardner e concretizou as capacidades que definem a inteligência emocional (IE ou QE):

1. Conhecer as próprias emoções - é a autoconsciência, a competência para perceber-se emocionalmente;
2. Gestão das emoções - é o sentido de autodomínio. Quem não for destro nesta capacidade está constantemente em luta com sensações de angustia, ou a ser vítima dos seus próprios comportamentos pouco sensatos e ineficazes;

3. Automotivação - traduz-se na habilidade de modificarmos padrões de comportamentos e atitudes, partindo da aprendizagem de utilização da energia das emoções;
4. Reconhecer as emoções nos outros, ou seja, empatia, já que a comunicação emocional é não-verbal; a predisposição para admitir as suas emoções ouvir activamente e compreender sentimentos que lhe foram verbalmente expressos;
5. Gestão de relacionamentos em grupos ou gerir relacionamentos é a capacidade que traduz a aptidão para gerir as emoções entre as pessoas no grupo (Branco, 2004).

Neste âmbito, é pertinente mencionar os dois tipos de quociente (medida), utilizados na avaliação da inteligência, são eles: Quociente de Intelectual (QI) e Quociente de Inteligência Emocional (QE).

Goleman (2000) julgava existir duas mentes, “uma que pensa e outra que sente”. A mente racional mais proeminente em matéria de atenção, ponderar e refletir, e ao lado deste a mente emocional referenciado como um outro sistema de conhecimento: impulsivo e poderoso, ainda que por vezes ilógico (Martins, 2009). Este contraste entre o emocional e o racional pode ser relacionado ao que se pretende dizer quando utiliza-se a expressão: “pensar com a cabeça” (Martins, 2009).

Na maior parte das vezes, estas «duas mentes» funcionam de uma forma equilibrada e perfeitamente coordenada, “em que a emoção se alimenta e ao mesmo tempo comunica as mudanças da mente racional, e esta melhora e por vezes contém as contribuições da emoção” (Goleman, 2000 cit. in Martins, 2009, p.46).

Mesmo com equilíbrio e coordenação, a rapidez das duas mentes não é igual. O que acontece é que a emocional é bastante mais rápida do que a racional, actuando sem “pensar” por um momento naquilo que vai fazer (Goleman, 2000, cit. in Martins, 2009), e essa rapidez elimina a hipótese de existência de uma qualquer reflexão. As vezes, essa ausência de reflexão leva a que, ainda a meio da acção, nos questionemos acerca da razão que nos levou a agir de determinado modo. “*Essa interrogação significa que foi nesse instante que se deu o acordar da mente racional*” (Martins, 2009).

Na opinião de Goleman (2000), a mente emocional é, o nosso “radar” contra o perigo (Martins, 2009). Na verdade, o escasso espaço de tempo que decorre entre a resposta emocional e a resposta racional podia ser o suficiente para, perante um perigo subido, não conseguirmos agir a tempo de o evitar. Claro que esta resposta emocional, por ser tão “inesperada”, poderá eventualmente vir a revelar-se a menos apropriada (Martins, 2009).

O modo como a mente emocional funciona depende em grande medida daquilo que frequentemente denominamos de «estado de espírito». A forma como agimos ou como

vivenciamos os acontecimentos, quando estamos revoltados ou nos sentimos injustiçados, é diferente da maneira como agimos ou como vivenciamos esses mesmos acontecimentos quando estamos em harmonia ou nos sentimos estimados. Qualquer sentimento tem o seu repertório diferente de pensamentos, reacções e até recordações. Tais repertórios são tanto mais predominantes quanto mais intensa for a emoção (Goleman, 2000 p.317, *cit. in* Martins, 2009).

Nessa mesma linha de pensamento, Madeira (2007) refere, que atualmente cada vez mais exige-se uma multiplicidade de competências ao indivíduo e uma tendência para a “perfeição” no seu desempenho (pessoal, profissional, etc.) e na forma de estar, ou seja, isso leva-nos a dizer que passou-se a falar em algo mais do que o QI, sendo que, evoca-se o QE como um instrumento poderoso na avaliação e seleção dos recursos humanos.

Está implícita, a ligação da energia emocional à energia racional, bem como a sua imprescindível interação, além do que apontava já a profunda importância das emoções e dos sentimentos, na racionalização das atitudes. É impossível, separar a racionalidade das emoções, porque são também estas que alicerçam o sentido da eficácia das decisões, a partir do controlo dessa emocionalidade (Goleman, 1995, *cit. in* Branco, 2004).

Está complexa rede racional - emocional, que origina da ação de grupos de neurónios interconectados em zonas paralelas do cérebro, está em comunicação, e em estreita relação com o corpo todo (Branco, 2004).

1.2- Emoções - Definições e tipos

Etimologicamente, a palavra “emoção” vem do verbo *emovere*, que significa “pôr em movimento.” Podemos, então dizer que as nossas emoções nos põem em movimento, que elas nos fazem agir, no entanto, torna-se necessário referir que os movimentos gerados pelas emoções não se situam somente no ambiente exterior. Muitos são produzidos dentro de nós (Chabot, 2000).

No Oxford English Dictionary, o conceito de emoção é definido como “uma agitação ou perturbação do espírito, sentimento, paixão; qualquer estado mental excitado ou intenso”.

De uma forma geral, distinguem-se cinco componentes particulares de uma emoção: (1) *Modificações fisiológicas* como a aceleração do ritmo cardíaco, o aumento da tensão arterial, a transpiração, a secura da boca, as tensões musculares, etc; (2) *Sensações agradáveis ou desagradáveis* como a alegria, o prazer, a repulsa, a dor, a calma, a apatia, etc. todas as emoções têm um cariz agradável ou desagradável; (3) *As expressões faciais e corporais* como o sobrolho franzido, os olhos semicerrados, os maxilares e os músculos tensos, os ombros

projetados para trás, etc. Todas as emoções são acompanhadas por um conjunto de expressões do rosto e do corpo; (4) *Os comportamentos adaptativos* como a aproximação ou o afastamento, a fuga ou a luta, a ternura ou a agressão, etc.; e (5) *Uma avaliação cognitiva* que passa pelos valores, ideias e princípios e que se destina a determinar se a situação que se desenrola é aceitável ou inaceitável, correta ou incorrecta, justa ou injusta (Chabot, 2000).

As emoções desencadeiam, de algum modo, diversos comportamentos que servem para garantir a nossa sobrevivência.

Posto isto, quando experimentamos uma emoção, estamos sujeitos a que qualquer um destes comportamentos se manifeste. Por exemplo, quando temos medo, dão-se modificações fisiológicas que são sentidas como fortemente desagradáveis e contribuem para nos advertir do perigo potencial da situação. Graças a estas modificações fisiológicas, o nosso organismo está pronto a reagir ao acontecimento que desencadeou o medo. Do mesmo modo, exibimos expressões faciais e corporais próprias do medo, a fim de comunicar esta emoção à nossa volta e, eventualmente avisar que algo de perigoso está a acontecer. Ou seja, avaliamos tudo o que acontece dentro de nós e a nossa volta com o objectivo de reajustar o nosso comportamento e as nossas reações. Todas estas reações nos demonstram como as emoções podem variar em termos de orientação e intensidade (Chabot, 2000).

Portanto, a emoção é um estado afetivo que comporta sensações agradáveis ou desagradáveis, que está relacionado com uma situação explícita e comportamentos específicos, e que possui uma duração relativamente curta (Chabot, 2000).

Para Damásio (2001) faz-se necessário diferenciar as emoções em dois tipos: as que “experienciamos na infância” - emoções primárias e que as “experienciamos em adultos” - emoções secundárias e que vão sendo construídas, de uma forma progressiva, sobre as primeiras (Martins, 2009).

Damásio conceptualiza, as *emoções primárias ou universais* como um processo fisiológico que compreende um comportamento inato e pré organizado, capaz de responder a determinados estímulos, e que são controladas pelo sistema límbico¹, principalmente pela amígdala (Martins, 2009).

Para Damásio e Paul Ekman são seis emoções primárias: alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo e aversão. Destas, apenas a alegria e a surpresa são por Damásio consideradas como sendo positivas (Chabot, 2000).

Para Damásio (Damásio, A. R., *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995, 368 p. cit. in Chabot, 2000), é provável que sejamos programados para

¹ É a unidade responsável pelas emoções. É uma região constituída por neurónios, células que formam uma massa cinzenta denominada de lobo límbico.

responder através de uma reação emocional à percepção de certos sinais, que caracterizam os estímulos que chegam do mundo exterior ou interior do nosso corpo, de maneira isolada e/ou combinada. Como por exemplo: certa corpulência - como a apresentada pelos grandes animais; certos sons - como rugidos; certos fenômenos que ocorrem ao nível do corpo- como a dor sentida durante uma crise cardíaca (Chabot, 2000).

Estas emoções fundamentais desempenham um papel importante para assegurar a nossa sobrevivência, são exemplo disso: a tristeza do bebê que chora quando tem fome é um aviso para a mãe; o medo face a um animal enraivecido faz-nos fugir diante do perigo; a ira quando somos atacados pode salvar-nos das garras de um agressor: a repulsa quando metemos um alimento estragado na boca leva à sua rejeição e pode poupar-nos um envenenamento; a surpresa ao ver um ramo de árvore cair faz-nos saltar e evitar o pior, etc. Estes exemplos ilustram como, num mundo hostil e selvagem, pode ser útil para a nossa sobrevivência experimentar estas emoções primárias. Contudo, se as emoções primárias servem para garantir a nossa sobrevivência, numerosas reacções emocionais são frequentemente inúteis, e mesmo prejudiciais, quando surgem sem razão, em circunstâncias que de maneira alguma colocam em risco a nossa sobrevivência ou a dos outros. Estas emoções, muitas vezes inúteis, exageradas e perniciosas, são as emoções secundárias (Chabot, 2000).

Relativamente as emoções secundárias, Damásio não dá propriamente uma definição (Martins, 2009). Do que nos foi dado a conhecer da revisão da literatura efetuada, poderemos conceptualizá-las como sendo o resultado de uma combinação entre a vertente fisiológica do ser humano e os valores, as crenças que foram sendo adquiridos através da educação e da cultura. (Martins, 2009)

Este tipo de emoções requer já a intervenção dos córtices pré-frontal e somatosensorial, no entanto, para conseguir exprimir a sua actividade, os córtices frontais necessitam da amígdala “ (...) as emoções secundárias utilizam a maquinaria das Emoções Primárias” (Damásio, 2001), evidenciando por isso, uma “relação de dependência -precedência”. (Martins, 2009)

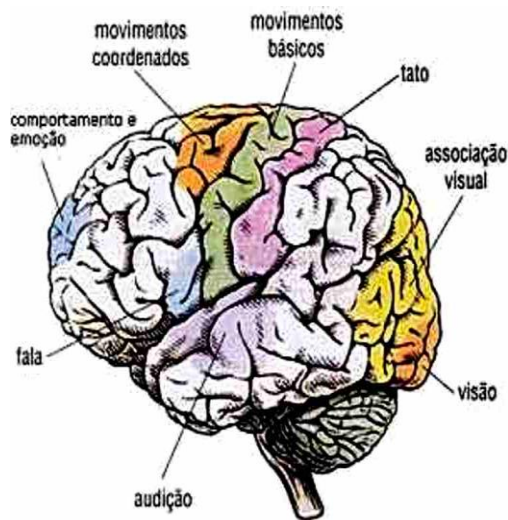


Figura 1: Corte frontal retirado de SOS Criança e Adolescente (<http://www.google.com/search?q=imagem+do+cerebro+humano++emo%C3%A7%C3%B5es&hl=pt-PT&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=3ffaT9DUAonK0QWpicXyCg&ved=0CGUQsAQ&biw=1280&bih=929>)

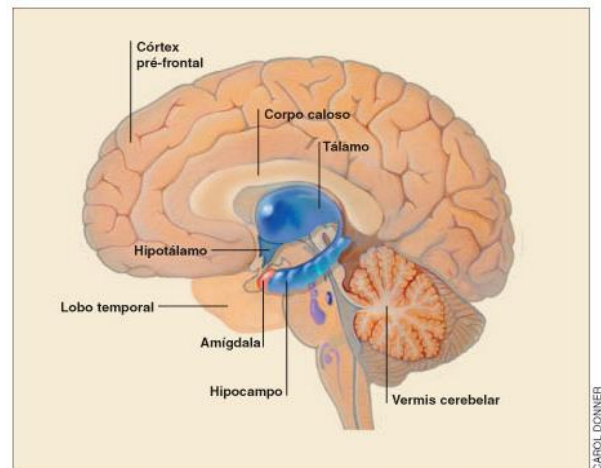


Figura 2: Corte frontal retirado de SOS Criança e Adolescente (<http://www.google.com/search?q=imagem+do+cerebro+humano++emo%C3%A7%C3%B5es&hl=pt-PT&prmd=imvns&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=3ffaT9DUAonK0QWpicXyCg&ved=0CGUQsAQ&biw=1280&bih=929>)

De acordo com Chabot (2000) contrariamente às emoções primárias, as emoções secundárias resultam de uma aprendizagem. Elas provêm de uma associação entre diversos acontecimentos e reacções emocionais primárias. Por exemplo, o medo de perder o emprego comporta uma grande quantidade de representações mentais daquilo que pode acontecer e todo o indício ou toda a ideia de perder o emprego adquire o poder de gerar uma emoção de medo e de insegurança. Muito diferente do medo que podemos sentir quando encontramos um indivíduo bizarro à noite ou quando ficamos frente a frente com um urso na floresta, o medo de perder o nosso trabalho e de nos faltar dinheiro reveste-se de uma dimensão dita cognitiva, isto é, relacionada com a nossa avaliação da situação (Chabot, 2000, p.24).

Damásio (2001) dá-nos um exemplo facilitador da compreensão do desencadear de uma emoção secundária. Quando tomamos conhecimento da morte de um amigo, sentimos uma emoção. Mas o que nos sucede na realidade quando experienciamos uma emoção? - Ao sabermos da triste notícia, o nosso coração pode eventualmente bater mais depressa, podemos empalidecer ou, pelo contrário, corar, a tensão dos músculos pode aumentar e os músculos da face contraírem-se de modo a causar uma expressão retraída ou triste. Algumas das alterações do estado do corpo, quer seja ao nível da cor da pele, da postura corporal e expressão facial, são efectivamente perceptíveis para um observador externo atendo (Damásio, 2001, p.153, *cit. in* Martins, 2009).

Damásio (2000) propõe cinco emoções secundárias entre os quais temos: Embaraço, Vergonha, Ciúme; Culpa e Orgulho” (Martins, 2009).

As emoções primárias e secundárias, quando separados são simples, isto é, podemos estar tristes, ter medo ou sentir ira, mas, a verdade é que podemos experimentar uma mistura de emoções. Para melhor compreender este fenómeno, podemos, fazer um paralelo entre as emoções e as cores. Temos como cores primárias: o amarelo, o vermelho e o azul, que ajudam na produção das cores secundárias. Quando misturamos o azul e o amarelo, obtemos o verde. O mesmo acontece por exemplo, em relação ao conceito de receio que será uma mistura de medo e surpresa, o amor será uma combinação de alegria e aceitação, enquanto a submissão resultará de uma combinação de medo e aceitação (Chabot, 2000). A figura 3 mostra-nos certas emoções combinadas - oito emoções primárias e à volta do círculo vemos as emoções secundárias formadas a partir da combinação das emoções primárias (segundo Plutchick, *cit. in* Huffman e colaboradores, 1995, *cit. in* Chabot, 2000, p.25)

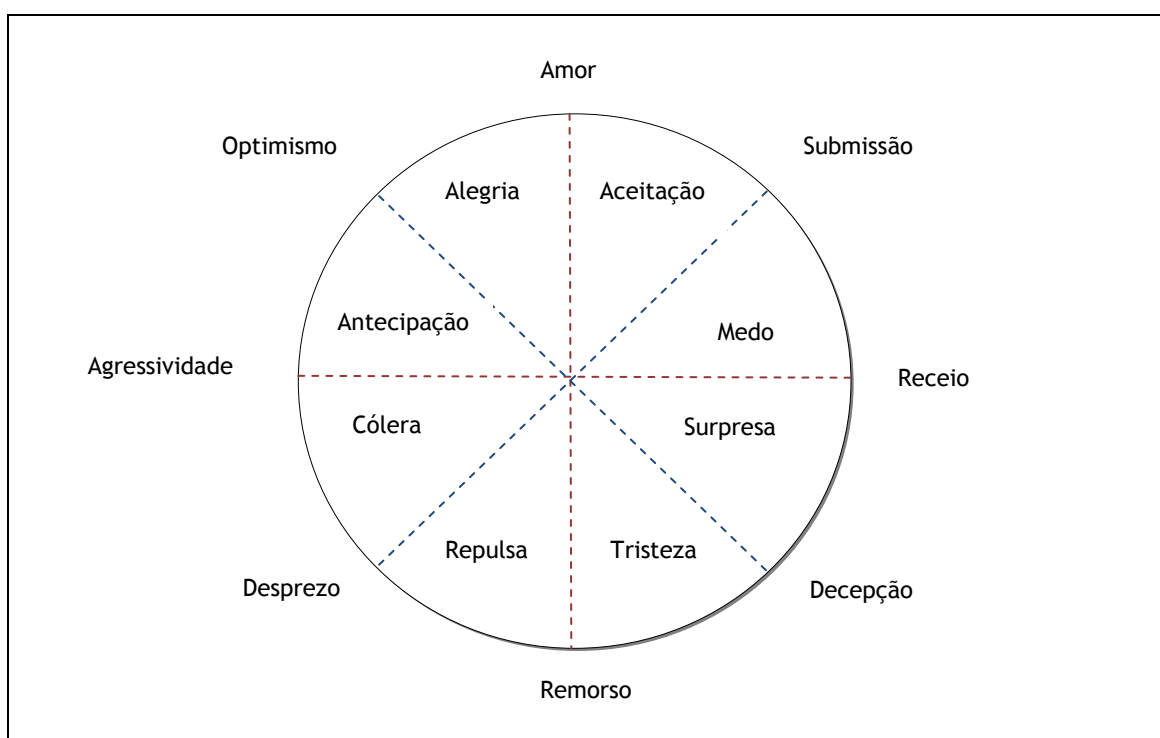


Figura 3: Círculo das emoções combinadas

“Quem nunca sentiu vergonha numa situação humilhante, nostalgia ao escutar uma velha canção de amor, ou ainda ciúme ao ver a pessoa que se ama interessar-se por outra?”

Existem incalculáveis emoções que milhares de pessoas conhecem em determinado momento da sua vida e que têm emergem a partir de uma combinação de sentimentos.

“Na realidade, no universo das emoções, não é nada preto e branco, mas varia do colorido ao infinito” (Chabot, 2000).

De acordo com William James as sensações físicas são elas próprias as emoções, na medida em que um indivíduo ao receber um estímulo que de alguma forma o perturba, sofre

alterações fisiológicas que podem ser palpitações, falta de ar, etc. Portanto ao reconhecer esses indícios, o cérebro gera emoção (Martins, 2009).

Esta teoria de William James² foi também defendida por Carl Lange e ficou conhecida como teoria periférica de James- Lange. Ensuma, esta teoria preceitua o aparecimento da emoção através da tomada de consciência por parte do sujeito das suas reacções periféricas, provocadas pelo estímulo que destabiliza (Martins, 2009).

Damásio (1995, 2000, 2003) defende que pensamos com o corpo e com as emoções, uma vez que os processos de raciocínio passam pelo corpo, através dos estados do corpo que, ligados a uma sucessiva aprendizagem, experienciada em diferentes situações, formam um conjunto de percepções, que a amígdala e o hipocampo detêm em memória. Por exemplo, alguém que pretenda retomar uma relação com um ex-amigo bem posicionado na sociedade, é a análise fria que racionaliza as vantagens/inconvenientes que leva à decisão de se relacionar, mas é a representação mental de uma zanga, através de estados de corpo negativos, que constitui a base emocional para a decisão de não desejar ter qualquer tipo de relacionamento com essa pessoa (Branco, 2004).

Posto isto, Amaral & Oliveira, (1998) sugerem que a emoção será, nesse caso, uma resposta de emergência em que os sentimentos que a acompanham modificam conforme o tipo de situação que provoca o estímulo (Martins 2009).

Em 1995, Damásio vem atribuir à emoção não só funções essenciais no comportamento pessoal e social mas também, no tipo de significado que a pessoa atribui a um determinado acontecimento, no sentido de escolher o tipo de comportamento adequado. Tal paradigma aplica-se também a vida social e à qualidade relacional, nomeadamente ao nível da aceitação e influência social e pessoal (Branco, 2004).

Goleman (1995,1999, *cit. in* Branco, 2004, p.46) defende, que o cérebro está concebido desde o início para captar e responder a expressões emocionais específicas; a empatia é um dado biológico. Isto pressupõe que numa relação entre dois sujeitos, cada um deles tem receptores para captar esses estados corporais e fisionómicos (feições), e poder traduzi-los numa interacção.

²No século XX, em 1929, Walter Cannon vem unir-se às vozes críticas contra a teoria de William James, pelo facto de este não ter praticamente atribuído importância ao processo de avaliação mental da situação ou o facto que desencadeou a emoção. Propõe, então, uma outra teoria (alterada pouco tempo depois por Phillip Bard), oposta à James. De acordo com esta teoria (conhecida como teoria de Cannon-Bard), o estímulo perturbador conduz primeiro ao sentimento de medo, e é este que depois vai levar ao aparecimento de mudanças fisiológicas (Martins, 2009)

Estas transferências dos estados de espírito de pessoa para pessoa, ao que Goleman chama *contágio emocional*, são importantes na percepção do outro, ao ponto de podermos repetir-lhes os gestos, entrando assim em *sincronismo* (simultaneidade), que reflete a profundidade de uma interação e facilita a receção de estados de espírito, quer sejam positivos ou negativos (Goleman, 1995, 1999).

Em 1995, Goleman *“fala do sincronismo entre professores e alunos, como o grau de ligação que os une, expondo que quanto mais próxima for a coordenação de movimentos entre eles, mais se sentem entusiasmados, interessados e à vontade no seu relacionamento”* (p.137).

“O inverso acontece, por exemplo em relação a representação imagética de um estado de corpo desagradável, marcado por uma experiência infeliz, ao nível da relação educativa, que se torna comprovadamente inibitória para o aluno, não só da repetição desse contacto relacional como também do desenvolvimento de comportamentos promotores de um estado de fluxo (Goleman, 1995), *que obviamente serviriam para atingir a finalidade a ela ligada, ou seja, a aprendizagem”* (p.46).

1.3- Competências Emocionais

Competência emocional é uma capacidade aprendida, baseada na inteligência emocional, que advém de um desempenho excepcional no trabalho, no controlo dos impulsos, na canalização das emoções para situações apropriadas (Gonçalves, 2001).

Para Gonçalves (1993) a literacia (capacidade de interpretar) emocional não é um pensamento revolucionário, e muito menos recente, já nesta linha conceptual se revelaram três técnicas clínicas: a terapia racional e emotiva, de Albert Ellis, que enfatiza o pensamento racional; o treino de reacção ao stress, de Donald Meichenbaum e Cameron (1993), que tentaram dessensibilizar pessoas contra o stress através de um processo trifásico (educação, ensaio e aplicação); e a terapia cognitiva de Aaron Beck, tentando alterar os défices de «autoconceito» (Stenberg, 1979; *cit. in* Neto, 1998).

Madeira (2007) acrescenta que estamos inseridos numa sociedade que procura, nos seus diversos sectores, beneficiar as competências emocionais e sociais, portanto, as competências emocionais revelam-se como sendo um instrumento poderosíssimo que confere ao indivíduo a habilidade de agir com eficácia em situações que requerem emoção.

De acordo com Branco (2004) uma pessoa com elevada competência emocional tem também uma alta percepção daquilo que consegue ou não controlar.

Contrapondo, e em modo de nos prevenir, Carl Jung disse (cf. Carlson e Hatfield, 1992: 560) que se expusermos todas as emoções conforme as vivenciamos, seremos penalizados pelo exterior (amigos, família, sociedade), se as negarmos ou reprimirmos, emergem de uma forma ou de outra através de problemas psicofisiológicos, o que cria a necessidade de educar as emoções, reforçando a importância do controlo das emoções supramencionado (Branco, 2004).

1.4- Emoções, sentimentos e estados de humor

Ao considerarmos as expressões físicas como exteriorizações voluntárias ou involuntárias das emoções e dos sentimentos do ser humano, verificamos que essas mesmas exteriorizações são universais isto é, são semelhantes em vários lugares do mundo (Darwin, 2001 *cit. in* Martins, 2009). Este trabalho de Darwin, que ficou durante muito tempo esquecido, tem sido actualmente objecto de grande fonte de pesquisa, porque finalmente se entendeu que as expressões emocionais e sentimentos são fundamentais para a procura de uma melhor compreensão cognitiva e afectiva do ser humano, capaz de melhorar a actuação ao nível das relações inter e intrapessoais (Martins, 2009).

Depois dos estudos de Darwin, William James teve a necessidade de separar a natureza das emoções e dos sentimentos. Segundo James, se reflectirmos sobre emoção forte como o medo e abstrairmos dos sintomas por ela provocados, como por exemplo, suores frios, tremor ou ritmo cardíaco acelerado, tudo o que fica e sobrevive à emoção é pouco mais do que um estado frio e neutro de percepção intelectual (Damásio, 2001 *cit. in* Martins 2009).

Para Damásio, apesar de todas as emoções originarem sentimentos, nem todos os sentimentos provém de emoções, e por isso, não usa indistintamente as palavras emoção e sentimento (Martins, 2009).

Em 2001, Damásio diz que os sentimentos são uma espécie de registo de emoções, “guias internos”, “sensores” e “tão cognitivos como qualquer outra percepção” (pag.17, *cit. in* Martins, 2009).

Tal como o referido autor refere, existem muitas variedades de sentimentos. A primeira tem a ver com as “emoções mais universais”, a Felicidade, a Tristeza, a Cólera, o Medo e o Nojo (Damásio, 2001, p.163 *cit. in* Martins, 2009). Podemos dizer que está variedade de sentimentos correspondem a respostas padronizadas do estado do corpo, que, segundo a concepção Jamesiana, são essencialmente pré-organizadas. Logo, quando o corpo se adapta aos perfis de uma daquelas emoções, *sentimo-nos* felizes, tristes, irados, receosos ou

repugnados (Damásio, 2001, p.163, *cit. in* Martins, 2009). Este primeiro tipo de sentimentos é designado pelo autor, por “sentimentos de emoções universais básicas” (Martins, 2009).

Damásio (2001), chama a segunda variedade de sentimentos de “emoções universais subtis” (pag.164, *cit. in* Martins, 2009), aos quais ele designa como sendo pequenas variáveis das cinco emoções universais básicas: a euforia e o êxtase são cambiantes (variantes) da Felicidade; o pânico e a timidez são cambiantes do Medo, etc.

Tal variedade de sentimentos, são denominados por Damásio como “sentimentos de fundo” (background) porque tem origem em estados corporais profundos e não em estados emocionais, isto porque, um sentimento de fundo não é o que sentimos ao extravasarmos de alegria pois esse seria um estado do corpo emocional (Martins, 2009).

São estes os sentimentos que mais fazem parte da nossa vida, e não podemos dizer que são mais ou menos negativos, embora possamos perceber de imediato da sua agradabilidade ou desagradabilidade (Martins, 2009).

O sentimento de fundo é a nossa imagem do aspecto do corpo quando esta não se encontra agitada pela emoção (Damásio, 2001 *cit. in* Martins, 2009). Os sentimentos de fundo sugeridos pelo autor são: fadiga, energia, excitação, bem-estar/mal - estar, tensão/relaxamento, descontração, arrebatamento/desinteresse, estabilidade/instabilidade, equilíbrio/desequilíbrio, harmonia/discórdia, ansiedade e apreensão (Damásio, 2000 *cit. in* Martins, 2009).

Na obra “*O sentimento de si*”, Damásio deixa claro que “é através dos sentimentos que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (p.56).

De uma forma simples, poderíamos, distinguir emoção de sentimento dizendo que emoção é ruído, é extravasamento, é explosão, enquanto sentimento é silêncio, é contenção (Martins, 2009).

Ekman (1978), por sua vez, define seis grandes emoções: Felicidade, Tristeza, Medo, Cólera, Desgosto e Surpresa, emoções essas consideradas como sendo básicas e que são exteriorizadas através das expressões faciais. Aliás, as expressões faciais das quatro primeiras emoções que acabámos de referir são conhecidas por todo o mundo, incluindo os povos pré-letrados³ (Martins, 2009).

³Ekman mostrou fotografias de rostos que retratavam várias expressões a nativos dos Fores da Nova Guiné (tribo que vive ainda na Idade da Pedra), tendo verificado que essas pessoas eram capazes de reconhecer as quatro emoções: felicidade, tristeza, medo, cólera.

A par das emoções e sentimentos está também associado a concepção de humor. Este conceito refere-se a um estado emocional que pode durar horas, dias ou semanas. Os humores são destituídos de objecto, vagueando livremente, enquanto na maioria das situações os episódios emotivos possuem um objecto. A avaliação do humor tornou-se relevante no estudo comportamental na segunda metade do século XX.

Nowlis e Nowlis (1956) realizaram um estudo das alterações do humor induzido por substâncias como anfetaminas, barbitúricos e anti-histaminas.

O referido estudo revelou: *“que os efeitos das drogas sobre o humor dependiam do estado de espirito do indivíduo antes de tomar a droga e do humor dos indivíduos do em que estavam inseridos”*. Os mesmos autores em 1956, avaliaram o humor através de um processo de lista de verificação das emoções. Este processo consiste em estabelecer uma série de sinónimos de estados emocionais divididos em dois grupos, positivos e negativos, com os quais se identifica, tais como: afectuoso, feliz, realizado, deprimido, triste ou desanimado.

Posteriormente, misturam-se todos os adjectivos e foi pedido ao indivíduo que verificasse as manifestações do seu corpo.

Outro método utilizado por estes autores consiste na apresentação de afirmações como: “sinto-me triste e desanimado”, para que o indivíduo assinale numa escala em que as opções variavam entre “concordo fortemente” e “discordo fortemente”, de entre 5 opções.

Goleman (2009) por sua vez, estudou as escalas de humor, concluindo que escalas diferentes retratam distintas influências. Por exemplo, se um indivíduo, numa lista de adjectivos listá-los todos como adjectivos que indicam tristeza, este obtém a pontuação máxima. No entanto, não quer dizer que o indivíduo se sinta bastante triste. Portanto, Goleman (2009) propõe que uma boa avaliação do humor exige o uso de diversos métodos avaliativos.

Em síntese, as competências emocionais permitem aos indivíduos estabelecer um equilíbrio entre as emoções e a razão. Permitem uma preparação prévia para lidar, compreender os acontecimentos e possibilitam um maior conhecimento do “eu” e dos outros e deste modo funcionam como um facilitador das relações interpessoais.

Capítulo II - Sentimento Psicológico de Comunidade

2.1- Sentimento psicológico de Comunidade (SPC)

A concepção do conceito sentimento psicológico de comunidade deve-se ao psicólogo Seymour Sarason (1974), que teve como propósito explicar a natureza dos laços estabelecidos entre os indivíduos e os grupos sociais alargados, como a comunidade.

Este autor definiu o SPC como à percepção de semelhança com outros, ao reconhecimento de interdependência com outros, uma predisposição para a manutenção dessa interdependência através da doação ou realização do que os outros esperam dele, o sentimento de que se faz parte de uma estrutura estável superior e da qual se pode depender (Royal & Rossi, 1996, *cit. in Anéis, 2009*).

O interesse pelo conceito de sentimento de comunidade originou uma enorme variedade de investigações. Numerosos investigadores estudaram e mediram o sentimento de comunidade em contextos de vizinhança, bairros e localidades (Ornelas, 2008)

Segundo Dalton, Elias e Wandersman (2001) o sentimento de comunidade refere-se à percepção de pertença e de compromisso mútuo que liga os indivíduos numa unidade colectiva (Ornelas, 2008).

O conceito de sentimento de comunidade e as formas pelas quais as comunidades satisfazem as necessidades de pertença dos seus membros tem sido uma das áreas de investigação privilegiada na psicologia comunitária.

Na perspectiva da psicologia comunitária, existe uma relação entre a qualidade de vida dos indivíduos e da comunidade, pelo que as comunidades fortes beneficiam os indivíduos. Pertencer a um grupo, organização ou comunidade, em que a pessoa possa simultaneamente dar e receber apoio, é uma forma de aumentar o controlo pessoal (Rappaport, 1994, *cit in Ornelas, 2008*), ou seja, aumentar a confiança e as convicções pessoais sobre a sua capacidade de intervenção e influência nas várias esferas da sua vida. Assim, nestes contextos (formais e informais) as pessoas podem encontrar recursos materiais, desenvolver afinidades pessoais e sentimentos de identidade, de integração e de comunidade, através das suas ligações com os outros. Portanto, o sentimento de comunidade dilui e previne os sentimentos de isolamento, solidão e alienação dos indivíduos das suas comunidades (Ornelas, 2008).

Desde a introdução do conceito de SPC, têm surgido outras interpretações sobre o conceito. Contudo, a definição mais citada, por outros estudos neste âmbito, é a de McMillan e Chavis (Amaro, 2007, *cit. in* Morais, 2010).

2.2- O Modelo de Sentido de Comunidade - McMillan e Chavis (1986)

Os autores com o propósito de desenvolver uma teoria mais compreensiva deste conceito identificaram os vários componentes da sua dinâmica e descreveram o processo pelo qual esses elementos trabalham em conjunto, para produzir a experiência de sentimento psicológico de comunidade. Para tal, definiram o conceito, com base em quatro elementos: Estatuto de Membro (Pertença), Influência, Integração e Satisfação das Necessidades, e Ligações Emocionais Partilhadas.

O primeiro elemento - Estatuto de Membro ou pertença, refere-se sentimento de pertença a uma comunidade, isto é, ao sentimento de fazer parte de uma comunidade e identificar-se com ela (McMillan & Chavis, 1986).

O estatuto de membro, subdivide-se em cinco atributos que em conjunto trabalham de modo a definir quem faz parte da comunidade e quem não faz: o primeiro atributo, 1º *Fronteiras ou Limites*, explica “quem faz parte da comunidade e oferece ao indivíduo a segurança emocional necessária para potenciar a exposição de necessidades e sentimentos, assim como o desenvolvimento da intimidade”; 2º *Segurança Emocional*, sucede do estabelecimento de fronteiras seguras e possibilita aos indivíduos o sentimento de que existe um lugar para eles na comunidade e que lhes pertence; 3º *Sentimento de Pertença e Identificação*, manifesta-se através do sentimento, na crença e na expectativa de que fazemos parte de uma comunidade, de que somos aceites nesta e numa vontade de nos sacrificarmos por ela, delimitando, assim, quem está ou não integrado nela; Ex: “É o meu grupo;” e “Eu faço parte do grupo”; 4º *Investimento Pessoal*, resulta do contributo (material ou simbólico) que cada indivíduo oferece à comunidade, o qual estimula o desenvolvimento de vínculos mais fortes entre os seus membros; 5º *Sistema de Símbolos Comuns*, refere-se ao conjunto de símbolos adoptados e partilhados pela comunidade, ajudando a defini-la, a estabelecer os seus limites e a identificar quem dela faz parte, unindo, desta forma, os seus membros (McMillan & Chavis, 1986). Como exemplos de símbolos são: as tradições, os rituais, as cerimónias, os trajes, os mitos e os feriados com significados especiais para a comunidade.

O segundo elemento - Influência, é um conceito bidireccional, ou seja, supõe por um lado, que a comunidade é influenciada pelos membros que a compõem (através da sua participação na vida comunitária) e por outro lado, os membros são influenciados pela própria dinâmica

comunitária. O equilíbrio entre a participação e a influência permite a integração dos indivíduos na comunidade e, por inerência, a construção do sentimento psicológico de comunidade. Assim sendo, a influência é definida como o sentimento de importância mútua, que resulta da influência que o grupo exerce sobre os seus membros e vice-versa (McMillan & Chavis, 1986).

O terceiro elemento - Integração e Satisfação das Necessidades, diz respeito ao sentimento de que as necessidades dos membros serão satisfeitas através dos recursos que lhes são disponibilizados, devido ao seu estatuto de membro do grupo, sendo que esta satisfação constitui um reforço para o indivíduo, sustentando a sua permanência no grupo (McMillan & Chavis, 1986). Deste modo, é fundamental que a comunidade disponha dos recursos necessários para que os indivíduos possam satisfazer as suas necessidades.

Por fim, o quarto elemento - Ligações Emocionais Partilhadas, traduz-se no sentimento de intimidade e conforto que decorre do compromisso e da crença de que os membros de uma comunidade partilham ou irão partilhar histórias de vida comuns, espaços comuns, tempo em conjunto e experiências semelhantes (McMillan & Chavis, 1986).

Na perspectiva de McMillan e Chavis (1986) estas ligações são fortificadas através da: a) frequência de contactos positivos e próximos entre os membros; b) qualidade e clareza das interações; c) partilha de experiências importantes; d) investimento dos membros na comunidade; e) reconhecimento e valorização da participação dos membros pela comunidade; e f) vínculo espiritual à comunidade.

Logo, o SPC é um fenómeno complexo que depende de vários processos e elementos que se influenciam mutuamente de forma a criar e sustentar esse sentimento. Ainda, é visto como um sentimento dinâmico, susceptível à mudanças que o tempo implica, à mudanças de valores e à influência de factores externos (ex: economia, empregabilidade, transportes e comunicação).

2.3- Dinâmica do (s) Sentido (s) de Comunidade e as Múltiplas Pertenças

No que toca à dinâmica das dimensões subjacentes ao Sentido de Comunidade, McMillan e Chavis (1986) sustentam que estes se combinam num modelo circular, de auto-reforço, com as diferentes circunstâncias tendo origem e consequências nas ligações estabelecidas com a comunidade e no sentido de comunidade. Este percurso dinâmico de auto-reforço será influenciado por vários factores como: o tempo, os valores e por forças externas (o comércio e a economia, a comunicação social, a especialização das profissões, os meios de transporte,

a economia e as políticas de emprego e outras leis), num sentimento que não é estático (McMillan & Chavis, 1986).

Os limites das comunidades são assim muito determinados pela sociedade moderna, na qual a múltipla descendência é baseada tanto nas regiões e tradições/cultura (bairros, cidades, zonas, país) como nos interesses (profissões, religião, participação em causas). (Marante, 2010).

Outros autores defendem uma dinâmica da continuidade (sobreposição) das diferentes dimensões que compõem o sentido de comunidade, numa visão (espectro) que vai do negativo, neutro, até ao positivo (Brodsky & Marx, 2001 *cit in* Marante, 2010), estabelecendo ligações simultaneamente com diferentes comunidades.

“Esta posição não exclui, no entanto, o modelo circular de auto-reforço mas antes, parece-nos, atribui-lhe uma marca de coincidência na sua dinâmica de influência mútua. A todo o momento, os vários elementos do sentido de comunidade estão em jogo e reorganizam o significado e propósito que estes diferentes atributos adquirem numa gestão e redireccionamento do investimento feito pelas pessoas nas suas diferentes comunidades, e destas no aprovisionamento de condições que actualizam a atractividade para os seus membros” (Marante, 2010).

Alguns autores propõem, que as diferenças no sentido de comunidade podem ser entendidas através da importância atribuída e da intensidade com que as pessoas se identificam com as comunidades (Puddifoot, 1995, 1996; Obst, Zinkiewicz & Smith, 2002, 2002, 2002; Obst & White, 2004, *cit. In* Marante, 2010).

Tendo em consideração, que uma pessoa pertence a possíveis e distintas comunidades, resultantes das diferentes responsabilidades, papéis, propósitos e interesses, deve-se investigar as modificações na identificação, assim como no sentido de comunidade e/ou sentidos de comunidade múltiplos (Obst & White, 2005).

Wiesenfeld (1996) refere que com o passar do tempo, um indivíduo torna-se estudante, pai ou mãe e um profissional, o que provoca mudanças na identidade e na identificação que acontecem simultaneamente (concorrentemente) com a ligação enquanto membro de comunidade (s). Assim sendo, importa reflectir sobre a necessidade de conceptualizar a comunidade de forma a compreender a diferença, o conflito e a alteração inerente o cenário instável que caracteriza as sociedades actuais, em distintos domínios (social, cultural, demográfico, económico, político, legislativo, etc...) e do ciclo de vida das pessoas.

Os indivíduos, no decurso do seu desenvolvimento e aceção, vão-se identificando com outras pessoas, lugares, valores, comunidades, num mecanismo de renovação destes determinantes e, conseqüentemente, do investimento necessário a fazer nesses contextos.

Mannarini e Fedi (2009) criticam a noção de comunidade que se baseia na aceitação de uma identidade indiferenciada, e enfatiza a unidade ao invés da diversidade, a espontaneidade em vez da mediação, emoções ao invés da razão, coesão e não o conflito e estabilidade mais do que a mudança. Parece essencial considerar que, numa sociedade globalizada em crescente mutação caracterizada por estes diferentes aspectos na vida de uma pessoa (pessoal, profissional e socialmente) influenciam aquilo que esta procura nas comunidades, como as comunidades se definem, ou melhor, se vão redefinindo de forma a incluir um “programa atractivo” às diferentes pessoas.

2.4- Perspetivas sobre Comunidade/Sentimento de comunidade

Gusfield (1975) e Heller (1989) “distinguiram dois significados do termo comunidade: a comunidade como um território e a comunidade como um grupo relacional”.

A comunidade como um território - “representa a concepção tradicional do termo e refere-se aos bairros, às cidades, aldeias ou regiões”. Assim sendo, a comunidade é concebida em função de um território específico e as relações interpessoais entre os residentes devolvem-se em função da proximidade. (Dalton, Elias e Wandersman, 2001 *cit. in* Ornelas, 2008). Nas comunidades territoriais, o sentimento de comunidade envolve a união e o sentimento de pertença a esse local. Os membros da comunidade sentem que podem exercer influência sobre aquilo que acontece na sua comunidade, que as suas necessidades serão satisfeitas pelos recursos locais e através do contacto com os outros residentes. O sentimento de comunidade pode prosperar tanto em bairros e pequenas localidades, como nas grandes cidades (Adams, 1992, p.62 *cit. in* Ornelas, 2008).

A comunidade como um grupo relacional (Heller, 1989) - definida pelos interesses, culturas, tarefas ou propósitos comuns dos seus membros. Ex: clubes recreativos, grupos de ajuda mútua, associações de jovens, empresas associações de imigrantes. Nos últimos anos, surgiu um novo tipo de comunidade relacional, como os fóruns ou grupos de discussão e suporte *on-line* (vídeo-conferência), onde, na maioria das vezes, os membros não têm qualquer contacto presencial.

Heller (1989 *cit. in* Ornelas, 2008) menciona igualmente as organizações que se constituem como estruturas de poder colectivo, com objectivos de intervenção sociais e políticos, como as organizações de mulheres, sindicatos e associações ambientalistas.

Nestas comunidades, as relações entre os residentes desenvolvem-se com base em interesses e valores comuns. Numa comunidade relacional o sentimento de comunidade implica a ligação e o sentimento de pertença ao grupo. Os membros sentem esse contexto como um espaço seguro, onde podem aprender novas competências e fazer amigos, investem a sua

energia e tempo no seguimento dos objectivos comuns, sentindo que podem fazer a diferença e estabelecem uma ligação afectiva com essa comunidade e com os seus membros (Ornelas, 2008).

Os estudos realizados tanto nas comunidades geográficas, como nas comunidades relacionais, demonstram que o sentimento de comunidade está relacionado com uma grande variedade de resultados positivos para as pessoas e para as comunidades.

Davidson e Cotter (1989, *cit. in* Ornelas, 2008) realizaram um estudo em duas localidades e verificaram que “o sentimento de comunidade estava correlacionado com várias formas de participação política, nomeadamente votar, contactar com agentes políticos, colaborar na resolução de problemas comunitários. Segundo os autores, o sentimento de pertença e os laços estabelecidos com outras pessoas da comunidade aumentam a motivação para esse tipo de participação. Por outro lado, a percepção de influência, uma outra dimensão de sentimento de comunidade, fortalece a convicção de eficácia na participação política”.

A ligação entre sentimento de comunidade e participação social foi, igualmente identificada em muitos outros estudos. O sentimento de comunidade está correlacionado positivamente com o desenvolvimento de relações positivas entre vizinhos, com a participação em organizações locais, com o controlo percebido sobre o ambiente envolvente e com a eficácia colectiva (Florin e Wandersman, 1984; Long e Perkins, 2003; Unger e Wandersman, 1985 *cit. in* Ornelas, 2008).

2.4.1- Sentimento psicológico e o bem-estar

Diversos estudos têm demonstrado que níveis elevados de SPC, podem resultar em benefícios psicológicos para as pessoas que os experienciam, como exemplos de estudos temos:

Davidson e Cotter (1991) que, com o propósito de estudar a relação entre SPC e Bem-estar subjectivo em adultos residentes em três áreas diferentes nos EUA, “verificaram que estas duas variáveis estão significativamente relacionadas. Conferiram, nesse estudo, que um forte SPC eleva o bem-estar aparente, em termos de aumento da felicidade e da auto-eficácia e de diminuição da preocupação” (Morais, 2010).

Prezza e Costantini (1998) investigaram as relações entre SPC, satisfação com a vida, auto-estima, suporte social percebido dos residentes e satisfação com os serviços prestados pela comunidade, em três comunidades de dimensões diferentes em Itália: (1) Viterbo com 1693 habitantes; (2) Áquila com 21 101 habitantes; (3) e Nápoles com 52 434 habitantes. Averiguaram que: “o SPC apresenta uma estreita relação no tocante à satisfação com a vida, à auto-estima e ao suporte social percebido e, em particular, que a satisfação com a vida

é mais alta nos residentes da cidade mais pequena (Viterbo) do que nos residentes das outras cidades, do mesmo modo que o SPC está relacionado somente com a satisfação com a vida para os residentes da cidade mais pequena” (Morais, 2010).

Por fim, fazemos referência ao estudo realizado por Joung et al. (2004), na Austrália, no seu estudo longitudinal sobre o sentimento de pertença a um bairro em mulheres idosas, onde aferiram que “um nível elevado de sentimento de pertença a um bairro está associado a um aumento do bem-estar físico e mental e à diminuição de stress em mulheres idosas” (Morais, 2010).

O bem-estar individual refere-se à saúde física e psicológica, às competências socioemocionais para manter a saúde e o bem-estar pessoal, ao desenvolvimento da identidade e à prossecução de objectivos pessoais, como o sucesso académico ou a procura de um significado espiritual (Dalton, Elias e Wandersman, 2001 *cit in* Ornelas, 2008).

A psicologia comunitária focaliza-se na promoção da saúde e dos comportamentos saudáveis, na identificação das potencialidades, no fortalecimento das competências e capacidades e na melhoria das condições de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades, enfatizando particularmente o suporte às pessoas que se encontrem em situação de maior vulnerabilidade e sem poder, promovendo movimentos relacionados com a ajuda mútua, o desenvolvimento comunitário e a acção social e política, no sentido de promover a mudança social e comunitária (Ornelas, 2008).

Pretty, Andrews e Collet (1994), Pretty, Conroy, Dugay, Fowler e Williams (1996) fizeram vários estudos com adolescentes canadianos e concluíram “que as percepções de sentimento de comunidade, no contexto do bairro e da escola, estavam positivamente correlacionadas com o bem-estar psicológico e negativamente correlacionadas com os sentimentos de solidão dos adolescentes. Essas correlações eram mais fortes do que as identificadas com o suporte social recebido dos amigos e da família”.

2.4.2- Participação Cívica e Respeito pela diversidade

A participação cívica refere-se a processos colaborativos de tomada de decisão que permitam um envolvimento significativo de todos os membros da comunidade (Dalton, Elias e Wandersman, 2001, *cit in* Ornelas, 2008) a um nível ecológico mais abrangente, a participação cívica refere-se à capacidade de uma comunidade participar na identificação e definição dos problemas que a afecta, de se organizar de forma mais eficaz para responder às suas próprias necessidades e de tomar parte nas decisões que determinam o seu futuro (Ornelas, 2008).

Neste sentido, a participação cívica liga-se com outro valor fundamental da psicologia comunitária, o empowerment que é um processo de mudança individual e colectiva, através do qual os indivíduos, as organizações e as comunidades desenvolvem uma maior consciência e reflexão crítica sobre o seu meio envolvente, adquirem o controlo sobre as suas vidas, (Rappaport, 1984 *cit in* Ornelas, 2008), sobre o funcionamento das suas organizações e sobre a qualidade de vida, aumentando assim a influência ao nível da definição das políticas sociais, económicas e ambientais que as afectam, bem como a forma como conduzem os processos de mudança. A psicologia comunitária reconhece a importância da participação cívica, considerando que essa participação activa é desejável e fundamental no sentido de possibilitar o crescimento, fortalecimento e bem-estar dos cidadãos e das comunidades (Ornelas, 2008).

Em termos da prática, este valor traduz-se no apoio e desenvolvimento de contextos sociais que promovam a participação dos cidadãos, nomeadamente em grupos de ajuda mútua, organizações de bairro ou ligações comunitárias, bem como na identificação e facilitação dos mecanismos e processos que os participantes definam os seus papéis, expressem as opiniões, aumentem a sua eficácia organizacional e influenciem de forma mais significativa o sistema social envolvente (Ornelas, 2008).

A participação cívica é também um factor importante para o sentimento de comunidade dos jovens e adolescentes.

Em 2007, Evans constatou que os adolescentes tinham um maior sentimento psicológico de comunidade nos contextos em que tinham uma voz activa, poder e influência e o apropriado apoio dos adultos. Nas suas conclusões, Evans (2007) enfatizou a importância da criação de contextos sociais onde os adolescentes possam desenvolver as aptidões e ter oportunidades efectivas de influência e participação. O SPC também foi estudado em contextos escolares (Lounsbury e DeNeui, 1996; Royal e Rossi, 1996, *cit. in* Ornelas 2008), onde os resultados indicaram que “um forte SPC estava associado a uma maior participação nas actividades da escola, melhores desempenho e resultados académicos e menor abandono escolar”.

Obst, Zinkiewicz e Smith (2002) pesquisaram uma comunidade de interesse, com membros em todo o mundo, comunidade esta que apresentava características particulares, na medida em que se tratava de uma comunidade *on-line* e, assim sendo, os contactos entre os membros realizavam-se essencialmente via internet. “Os altos níveis de sentimento de comunidade, expressos pelos seus membros, parecem apontar que o sentimento de comunidade pode desenvolver-se mesmo sem a proximidade geográfica e sem contactos face a face. As autoras referem que estes resultados se justificam pelo facto dos membros terem escolhido esta comunidade e estarem ligados por um interesse comum” (Ornelas, 2008).

Num outro estudo, realizado com três grupos de pertença diferentes (bairro, universidade, comunidade de interesse), identificou-se igualmente a importância da escolha e da partilha

de interesses como factores geradores de sentimento de comunidade (Obst e White, 2007). A comunidade de interesse ostentava níveis mais elevados de sentimento de comunidade, em todas as suas dimensões, indicando que a preferência de uma comunidade, constituída por membros com interesses idênticos, resulta num maior sentimento de pertença e que essa afinidade de interesses resulta, por lado, no estabelecimento de laços mais fortes e em maiores níveis de influência (Ornelas, 2008).

A variedade das comunidades e identidades sociais, o género, a pertença étnica, a orientação sexual, capacidade ou incapacidade, estatuto socioeconómico, idade ou outras condições devem ser respeitadas e compreendidas, promovendo dessa forma uma nova e melhor visão do mundo (Rappaport, 1994 *cit in* Ornelas, 2008).

Em termos da prática, o respeito pela diversidade traduz-se na identificação das competências e recursos de todas as culturas e das populações frequentemente desvalorizadas pela sociedade em geral e na procura da melhoria do potencial e das capacidades de todos os cidadãos (Serrano-Garcia, Costa, Perfecto & Quiros, 1980, *cit in* Ornelas, 2008).

A Psicologia comunitária reconhece e respeita as experiências, competências e recursos das diferentes pessoas e comunidades e integra essa diversidade na busca de soluções para os problemas locais. Um outro exemplo do respeito pela diversidade é a adaptação de questões e métodos de investigação, de modo a que tenham em consideração a língua, a cultura, os valores ou a visão do mundo da população em estudo (Ornelas, 2008).

A diversidade requer igualmente a criação de contextos sociais quer permitam os indivíduos estabelecer relações recíprocas e interdependentes, compreender a variedade das suas histórias pessoais, culturais e sociais e usar as suas diferenças para alcançar um objectivo colectivo (Kelly, 1994, *cit in* Ornelas, 2008). Se um problema pode ter muitas soluções, então deve envolver uma diversidade de pessoas, com diferentes experiências, a trabalhar essas soluções. Estes contextos sociais devem possibilitar que cada membro adquira e desenvolva competências e aumente o seu potencial, para que possa vir a tornar-se num recurso para os outros, num ambiente de suporte social. A perspectiva ecológica inclui um reconhecimento explícito do contexto como um recurso de suporte para a compreensão das diferenças pessoais e realça a importância da criação de normas sociais que permitam às pessoas e realça a importância da criação de normas sociais que permitam às pessoas comunicar, apreciar e valorizar a diversidade (Ornelas, 2008)

A termo de complemento, Dalton, Elias, Wandersman (2001) propõe o conceito de justiça social que traduz-se numa preocupação com as questões da igualdade e refere-se à distribuição justa e equitativa dos recursos, oportunidades, participação e poder na sociedade em geral (Ornelas, 2008).

Na perspectiva ecológica da psicologia comunitária, o comportamento humano é visto em termos das suas múltiplas transacções e influências recíprocas entre os indivíduos e os contextos relacionais, sociais e económicos e políticos mais abrangentes. Deste modo, as situações de desvantagem dos grupos mais vulneráveis não são entendidas como problemas eminentemente pessoais, mas como resultado de uma complexidade e multiplicidade de factores, nomeadamente das situações de isolamento social e falta de poder, de discriminação e de dificuldades acrescidas no acesso aos recursos básicos da sociedade, como o emprego, a habitação, a educação ou o rendimento. Nesse sentido, preocupa-se com a melhoria das condições de vida dos indivíduos e não apenas com a sua vida interior e com as suas relações familiares e pessoais (Levine, Perkins e Perkins, 2005, *cit in* Ornelas, 2008).

A psicologia comunitária adopta este valor na sua intervenção ao investigar os factores sociais e económicos que afectam o bem-estar individual e colectivo, ao evidenciar as situações de injustiça, ao dar voz aos grupos mais vulneráveis e desfavorecidos (Ornelas, 2008).

Gonzales, Cauce, Friedman e Mason (1996) realizaram um estudo sobre o desempenho escolar de adolescentes afro-americanos, residentes em bairros com diferentes níveis de risco, em termos de criminalidade e violência. Os resultados indicaram que a qualidade de vida do bairro era um factor mais determinante nos resultados escolares do que a situação económica ou educacional das suas famílias.

2.4.3- Capital Social e Sentimento Psicológico de Comunidade

Associado ao sentimento psicológico de comunidade está também associado o conceito de capital social (Putman, 2000 *cit. in* Ornelas, 2008).

Putman (2000) refere que as comunidades têm um capital social, incluindo um gama de organizações comunitárias e redes sociais, a ideia de bem comum, identidade comunitária, participação cívica e normas de confiança e reciprocidade que facilitam a acção cooperativa entre redes e cidadania e instituições.

Este capital distingue do capital físico e do capital humano, sendo que o capital físico está relacionado aos objectos físicos e capital humano diz respeito as qualidades dos indivíduos, enquanto o capital social refere as ligações entre indivíduos, às redes sociais e às normas de reciprocidade e confiança que emergem dessas ligações (Putman, 2000, *cit. in* Ornelas, 2008)

As investigações realizadas por Putman (2000), Schuller (2001), Stone e Hughes (2002) sobre capital social indicam que as comunidades coesas e com maior participação cívica nos assuntos públicos, nos partidos políticos, nas associações locais e profissionais, apresentam

níveis mais elevados de bem-estar do que as comunidades com baixos níveis de participação (Ornelas, 2008).

Onyx e Bullen (2000) fizeram um estudo onde mediram o capital social em cinco comunidades, e concluíram, que os factores que mais elucidam a realidade comunitária são os índices de participação comunitária, os serviços e suportes disponíveis e os índices de confiança. No entanto, verificou-se uma grande instabilidade nestes índices entre as comunidades estudadas, o que implica a necessidade de replicação e aprofundamento de estudos similares, para que seja possível afirmar com maior rigor que estes elementos são consistentemente à construção de comunidades competentes e saudáveis.

Para Nelson e Prilleltensky (2005), a grande diferença entre sentimento de comunidade e o capital social está no nível de análise, uma vez que, o sentimento de comunidade é tipicamente medido e discutido a nível do grupo ou do bairro, e a pesquisa sobre capital social olha para os resultados da coesão a nível dos estados.

Os psicólogos comunitários Douglas Perkins, Joseph Hughey e Paul Speer (2002) propõem que o capital social seja analisado nos vários níveis e não apenas ao nível das redes institucionais e comunitárias. De acordo com estes autores, o conceito supramencionado, ao nível dos indivíduos, abrange quatro dimensões: sentimento de comunidade, vizinhança, participação dos cidadãos e eficácia colectiva ou *empowerment*. Tais dimensões são pertinentes para criar, manter e confirmar a eficácia nas interações dos cidadãos com as estruturas organizacionais, institucionais e políticas, no sentido de promover um capital social permanente.

“A ligação entre capital social e as intervenções de base comunitária surge como particularmente relevante, porque as intervenções de base comunitária podem ser uma forma de operacionalizar e pôr em prática as potencialidades do capital social, orientando-o para a resolução de problemas concretos e fornecendo uma base de estruturação de processos de mudança ancorados na comunidade” (Ornelas, 2008).

Em suma, o sentimento psicológico de comunidade contribui para a melhoria do bem-estar físico e psicológico do indivíduo quando acontece de modo espontâneo. Este sentimento possibilita aos indivíduos uma boa convivência em comunidade/sociedade, aprendendo a lidar com as diferenças individuais, culturais e normativas de cada indivíduo.

Capítulo III - Relação entre Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade

3.1- Relação entre Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade

Tendo em conta esta relação e interação constante entre homem e ambiente, fenómenos como mudança de residência, têm impacto tanto na satisfação em relação a comunidade como na identidade, afectando a cultura (valores, crenças, atitudes, costumes, práticas, normas e rituais) própria de cada indivíduo (Almeida & Castro, 2002).

O conceito de identidade tem sido alvo de várias definições, tendo em conta diferentes teorias, e em psicologia existem numerosos estudos que procuram explicar como é que a identidade se desenvolve e estrutura.

Para Augusto (2000) a identidade dos indivíduos com o seu espaço e mesmo entre si, depende de três factores fundamentais: “os seus percursos individuais; a homogeneidade social, económica e cultural existente no ambiente circundante; e a avaliação que constroem do seu espaço social, que inclui, igualmente, a assimilação ou não das avaliações externas”.

Na psicologia social, o termo identidade social, é utilizado para definir os grupos com os quais os indivíduos se identificam e nos quais se integram enquanto que identidade pessoal refere aos aspectos que os torna diferentes dos outros elementos desses mesmos grupos (Hauge, 2007).

Os sujeitos procuram construir uma identidade social positiva de baseado em comparações entre o seu grupo e os grupos dos outros, sendo estas comparações baseadas em dimensões associadas a valores sociais predominantes e conduzindo a preferência pelo grupo de pertença, isso porque tendencialmente favorecem o grupo de pertença. (Brewer, 1979; Tajfel & Turner, 1979).

Poto isto, podemos dizer que os membros com uma identidade social muito marcada protegem a imagem do grupo e esforçam-se por ele, enquanto os membros pouco identificados com o seu grupo preocupam-se mais com a imagem pessoal e objectivos pessoais.

Por outro lado, existe também a concepção de identidade local traduzindo a ideia de que a identidade pode estar interligada ao contexto e ao ambiente em que se vive, podendo

satisfazer necessidades biológicas, psicológicas e sociais de um indivíduo (Bernardo & Palma-Oliveira, 2009).

Neste âmbito a teoria do processo identitário de Breakwell (1986 citado por Loureiro & Príncipe, 2003) propõe que a identidade se conceptualiza como um organismo que se desenvolve através dos processos dinâmicos de assimilação-acomodação e avaliação.

No âmbito da Psicologia Comunitária, os factores de identidade e identificação, nomeadamente a noção de identidade social, surgem do estudo das relações, dos significados e das percepções dos indivíduos face as relações estabelecidas com outros em determinados contextos.

Nesta linha de investigação emerge a noção de interdependência, ou seja as dependências recíprocas das pessoas que não são obviamente sempre as mesmas em todas as sociedades nas suas várias fases de desenvolvimento.

As dependências mudam a medida que as sociedades se tornam mais diferenciadas e estratificadas. Procuramos os outros para a realização de toda a gama de necessidades emocionais. Precisamos da estimulação emocional por parte dos outros. Elias (1970)

O princípio da interdependência refere não apenas à existência de uma influência mútua entre os componentes de um sistema, num determinado momento, mas também à sua interacção dinâmica ao longo do tempo. Este princípio salienta a complexidade dos processos de mudança e aponta a comunidade como unidade principal para a intervenção, direccionando a sua atenção para um nível diferente da análise exclusiva das características dos indivíduos. As intervenções de mudança num sistema devem ter em atenção diferentes interesses e necessidades dos seus membros, sob pena de ficarem comprometidos ou bloqueados (Ornelas, 2008).

Os conceitos de identidade e interdependência, demonstram a necessidade de cada vez mais debruçar sobre o estudo das comunidades diferenciadas, dos seus valores, da sua cultura entre outros aspectos.

No entanto para uma melhor compreensão destes aspectos que diferenciam e realçam a individualidade de cada indivíduo e que ao mesmo tempo instiga a vontade de conhecer essas diferenças exige a associação de um novo conceito que vem complementar e melhorar as relações interpessoais que é o conceito de competências emocionais.

Este termo complexo, que para muitos autores significa inteligência emocional agrega de forma dinâmica um conjunto de factores individuais, sociais e culturais que nos instigam a repensá-la ao nível da sua natureza, funcionamento e expressão multifacetados e, a partir daí, ao nível da sua modificabilidade. Esta proposta será tanto mais pertinente quando se procura responder aos desafios que, actualmente, se colocam ao desenvolvimento

intrapessoal e interpessoal e às suas implicações para a realização plena do potencial humano e para o ajustamento psicossocial das pessoas (Candeias, 2003).

Em síntese, concluímos que as competências emocionais e sentimento psicológico de comunidade estão interligadas pois um indivíduo que consegue lidar bem com as suas emoções e com as dos outros, consegue estabelecer boas relações com as pessoas, o que sugere que poderá estar mais habilitado a sentir-te integrado no meio onde vive, e consequentemente motivado a ajudar os outros.

Parte II- Corpo Empírico

Capítulo IV- Apresentação do estudo

A Competência emocional é definida como a uma capacidade aprendida, baseada na inteligência emocional, que advém de um desempenho excepcional em diferentes contextos, no controlo dos impulsos, na canalização das emoções para situações apropriadas (Gonçalves, 2001).

Por seu lado, o sentimento de comunidade refere-se à percepção de pertença e de compromisso mútuo que liga os indivíduos numa unidade colectiva. Assim, a função e a importância que a comunidade assume para a pessoa influenciaria o seu grau de envolvimento e investimento nessa comunidade, assim como os sentimentos que nela desenvolve e os motivos pelos quais se identifica com esta. (Dalton, Elias & Wandersman 2001, *cit. in* Ornelas, 2008).

Estes conceitos relevantes para a nossa investigação operacionalizam-se através dos seguintes objectivos:

1. Avaliar o nível de competência emocional de estudantes PALOP e CPLP
2. Avaliar o nível de sentimento psicológico de comunidade de estudantes PALOP e CPLP
3. Avaliar a percepção emocional dos estudantes PALOP e CPLP
4. Determinar a expressão emocional dos estudantes PALOP e CPLP
5. Determinar a capacidade para lidar com as emoções dos estudantes PALOP e CPLP
6. Determinar o nível de satisfação das necessidades dos estudantes PALOP e CPLP
7. Avaliar o grau de envolvimento dos estudantes PALOP e CPLP na comunidade onde estão inseridos.
8. Avaliar o grau de importância atribuída a subescala pertença dos estudantes PALOP e CPLP na comunidade
9. Avaliar o grau de importância conferida a subescala contacto social pelos estudantes PALOP e CPLP.
10. Comparar a competência emocional, percepção emocional, expressão emocional, e capacidade para lidar com as emoções entre géneros.
11. Comparar a competência emocional, a percepção emocional, a expressão emocional e a capacidade de lidar com as emoções, entre grupos de idade.
12. Comparar diferenças o sentimento psicológico de comunidade, a satisfação das necessidades e o envolvimento dos estudastes PALOP e CPLP na comunidade entre idades, entre géneros, entre países de origem e a data de entrada na universidade.

13. Comparar a importância atribuída a comunidade, a importância da pertença e importância do contacto social entre géneros.
14. Comparar a importância atribuída a comunidade, a importância da pertença e importância do contacto social entre idades.
15. Comparar as competências emocionais, a percepção emocional, a expressão emocional e a capacidade de lidar com as emoções entre estudantes dos países PALOP e CPLP.
16. Comparar a importância, a pertença e o contacto social entre os estudantes dos países PALOP e CPLP não portugueses e portugueses.
17. Comparar a importância, a pertença e o contacto social em relação a data de entrada na universidade.
18. Comparar as competências emocionais, a percepção emocional, a expressão emocional e a capacidade de lidar com as emoções em relação a data de entrada na universidade.
19. Avaliar se há uma relação preditiva entre o sentimento psicológico de comunidade e as competências emocionais.

4.1- Definição das Variáveis

Consideram-se como variáveis dependentes o sentimento psicológico de comunidade e as competências emocionais, conforme medidas pelas diferenças nas subescalas e pontuações globais dos instrumentos; Como variáveis independentes definem-se: idade, género, nacionalidade, área científica e o ano de entrada na universidade.

4.2- Tipo de Estudo

O estudo é de tipo quantitativo, o qual para Richardson *et al.* (1999), caracteriza-se pela utilização da quantificação tanto das modalidades de recolha de informações quanto no tratamento delas, com recurso a técnicas estatísticas (Marconi e Lakatos, 2011).

Esta investigação é do tipo observacional - descritivo (Ribeiro, 1999), uma vez que nos propomos recolher dados que descrevem o modo como os sujeitos se comportam nas tarefas propostas. Também é de natureza transversal, pelo facto de ter sido realizado num único momento. É também comparativo porque compara grupos. Este estudo é de natureza inferencial e preditiva. Não tem carácter interventivo.

Capítulo V- Método

5.1- Participantes/ amostra

A amostra deste estudo é por conveniência (Ribeiro, 1999).

Participaram 153 sujeitos oriundos dos países CPLP e PALOP, de Cabo Verde, Angola, Portugal, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor, São-Tomé e Príncipe e Brasil. Os sujeitos da amostra são agrupados em por nacionalidade não portuguesa (49,7 %) e portuguesa (50,3 %) (Cf. Figura 4).

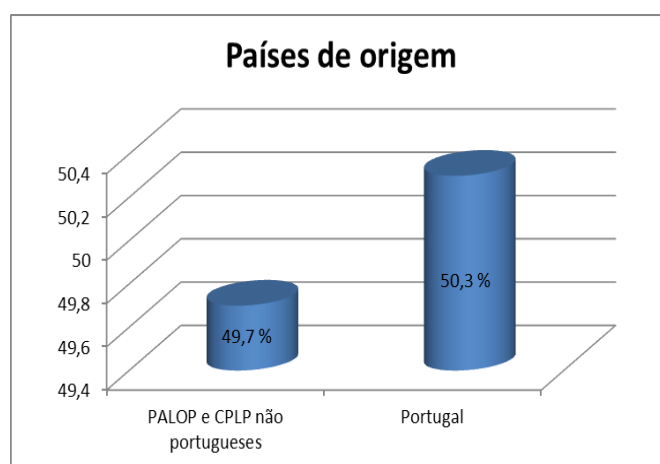


Figura 4: Distribuição percentual dos sujeitos em função do país de origem agrupados por nacionalidade não portuguesa e portuguesa

Em relação ao género são do sexo masculino 52,9%, e do sexo feminino (47,1 %) (cf. Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição frequencial e percentual dos participantes em função do género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	72	47,1
Masculino	81	52,9
Total	153	100,0

Os estudantes apresentam uma média de idade 22,6 (DP=3,74), moda =20 anos e mediana = 22 anos. O valor da idade mínima é 18 anos e máxima é 40 anos.

Na sua maioria, os estudantes encontram-se a frequentar o 3º ano do curso (30,7 %) em que estão inscritos.

No que diz respeito ao ano de matrícula, 54,9 % dos estudantes começaram a frequentar a UBI de 2002 a 2008, e 44,4 % iniciou os estudos na universidade de 2009 a 2012, conforme se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição frequencial e percentual dos sujeitos em função do ano de entrada

Ano de entrada na Universidade	Frequência	Percentagem
2002-2008	84	54,9
2009-2012	68	44,4
Total	152	99,3

Dos estudantes da amostra, 87,6 % responderam que a entrada na universidade implicou a sua saída de casa. E destes estudantes 54,9 % está a viver em apartamentos com outros estudantes.

Do total da amostra, 92,8 % tem somente como ocupação estudar, enquanto 7,2% estuda e trabalha.

No que concerne à satisfação em relação a comunidade onde vive, 68% dos estudantes referem encontrar-se satisfeitos, 55,5 % afirmam relacionar-se bem com os vizinhos e 91,5 % dizem sentir-se integrados.

52,3 % dos estudantes participa em actividades na comunidade onde vive e 47,7 % dizem não participar nas actividades na comunidade.

5.2- Instrumentos

Os instrumentos seleccionados tiveram em consideração a temática em estudo, a população-alvo e a comunidade onde estão inseridos. Assim, utilizou-se para a concretização desta investigação: o Questionário de Dados, a Escala Breve de Sentido de Comunidade (EBSC)

(Marante, 2010), a Escala de Importância de Comunidade (EIC) (Marante, 2010), e o Questionário de Competências Emocionais (Faria e Santos, 2001).

Questionário de dados

O Questionário de dados compreende duas partes: a primeira abrange 9 perguntas sócio-demográficas sendo elas a idade, o sexo, a nacionalidade, a morada actual, a faculdade, o ano, o curso, o ano de entrada na UBI, o nível de escolaridade dos pais; e a segunda parte encontra-se organizada em oito questões de 1, 5 e 6 utilizou-se como opções de resposta “sim/não”; as perguntas 1, 2, 6,7 e 8 são de resposta múltipla; as perguntas 1,6 e 8 são de desenvolvimento. Nas questões 3 e 4 utilizou-se a escala tipo Likert de 4 pontos (Cf. Anexo I).

Escala Breve de Sentido de Comunidade - EBSC (Marante, 2010)

O *Brief Sense of Community Scale* (BSCS) (Peterson e col., 2008) é o formato original da adaptação da *Escala Breve de Sentido de Comunidade* (EBSC) (Marante 2010).

A escala padrão foi validada numa comunidade residencial dos Estados Unidos (N=293). A partir de uma análise factorial confirmatória verificaram as quatro dimensões (Satisfação de Necessidades - itens BSCS1e BSCS2; Pertença - BSCS3 e BSCS4; Influência - BSCS5 e BSCS6; e pelas Ligações Emocionais - BSCS7 e BSCS8;) teorizadas por McMillan e Chavis (1986) e McMillan (1996), com bons índices de validade, alfa de cronbach =0.92.

A adaptação portuguesa da EBSC manteve o formato original de 8 itens, embora, tenham considerado duas dimensões: Satisfação de Necessidades (itens 1 e 2; $\alpha=0.81$); e Envolvimento (itens 3,4,5,6,7 e 8; $\alpha=0.82$). A escala total apresenta um bom índice de consistência interna ($\alpha =0.83$). Não existem itens invertidos (2008, Marante 2010).

No nosso estudo obteve-se um valor de $\alpha =0.80$ para a EBSC total, e de $\alpha=0.70$ a dimensão para Satisfação de Necessidades e Envolvimento $\alpha=0.78$.

Os itens são respondidos numa escala de *likert* de 5 pontos desde *discordo fortemente* (1) até *concordo fortemente* (5) (Marante, 2010). O ponto máximo da escala é 40 e o ponto mínimo é 1, sendo que, quanto maior é a pontuação, maior é o sentido de comunidade.

Escala de Importância da Comunidade - EIC (Marante, 2010)

A Escala de Importância da Comunidade (EIC) foi uma adaptação de Moreira e Lind (s/d). Esta escala comporta duas dimensões: a Importância da Pertença - item 1 e a Importância do Contacto Social - item 2 (Marante, 2010).

De acordo com Marante (2010), os seus itens parecem estar relacionados com o que podemos definir como: (1) *A Importância da Pertença* revista no papel que a comunidade assume na identidade da pessoa; e (2) *A Importância do Contacto Social* por via dos contactos sociais e a das relações estabelecidas com a comunidade e suas pessoas.

A EIC é constituída por uma escala tipo Likert com 5 opções de resposta: nada importante (1) até extremamente importante (5). Tendo o 10 e 1 respectivamente como ponto máximo e ponto mínimo.

Quanto mais elevada for a pontuação obtida maior a importância atribuída a comunidade.

Questionário de Competências Emocionais - QCE (Faria e Santos, 2001)

O Questionário de Competência Emocional (Taksic, 2000) foi adaptado a população portuguesa por Faria e Santos (2001).

O questionário é formado por 45 itens respondidos através de uma escala de Likert de 6 pontos: 1(A) - Nunca; 2 (B) - Raramente; 3 (C) - Poucas Vezes; 4 (D) - Algumas Vezes; 5 (E) - Frequentemente e 6 (F) - Sempre, indicando o 1 “baixa competência emocional” e 6 “elevada competência emocional”. Portanto, maior pontuação em cada subescala indica maior competência emocional (Machado, Gonçalves & Simões, 2011).

Este questionário abrange três subescalas: a Percepção Emocional (PE) (15 itens), Expressão Emocional (EE) (14 itens) e Capacidade de lidar com a emoção (CLE) (16 itens).

Embora a escala não possua normas, é possível tomar os pontos ou valores intermédios de cada subescala, com pontuações entre 3 (poucas vezes) e 4 (algumas vezes), multiplica-los pelo número de itens a analisar como correspondendo respectivamente a baixa e elevada competência emocional para cada subescala considerada.

No que concerne à consistência interna da escala verifica-se um alfa de cronbach =0.89, de $\alpha=0.68$ para a Percepção Emocional, de $\alpha=0.88$ para a Expressão Emocional e $\alpha=0.78$ para a Capacidade de lidar com a emoção.

5.3- Procedimentos

Com o intuito de se caracterizar a amostra estudada, utilizou-se um questionário que permitiu recolher informação sobre cada estudante. O questionário de dados foi agregado à escala breve de sentido de comunidade, à Escala de Importância da Comunidade e ao

Questionário de Competências Emocionais, por uma questão de conveniência e de segurança na recolha dos dados. A aplicação dos instrumentos foi feita individualmente, sendo garantido o consentimento informado.

5.4- Análise estatística

Para realizar a análise estatística dos dados utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) na versão 19.0.

No tratamento dos resultados recorre-se a utilização de estatística descritiva e do tipo inferencial. Esta permite calcular o valor da probabilidade (p) isto é, a probabilidade do resultado obtido na amostra ser passível de ser generalizada a população em que o mesmo se insere, assim utilizam-se testes *t* de *student* e ANOVA que permitem comparar as médias entre os grupos independentes.

Recorreu-se a estatística paramétrica para análise dos dados, isto, depois de verificar a existência de uma distribuição normal através do teste Kolmogorov - Smirnov que segundo Pestana e Gageiro (2008) estuda a relação entre uma variável ordinal e uma variável dicotómica, em distribuições com igual forma. Utilizou-se ainda o *t* para médias que de acordo com Pestana e Gageiro (2008) servem para testar hipóteses sobre médias de uma variável dicotómica, utilizados em estudos a nível quantitativo.

Utilizou-se também um teste de regressão linear para determinar o grau de predição, envolvendo a VI que seja melhor preditora do valor da VD.

Capítulo VI- Resultados

As pontuações médias nas competências emocionais (QCE total), são $M= 199,46$ ($DP = 22,82$) (cf. Tabela 7) e mediana 201,50. A mediana teórica ou esperada é de 159, pelo que se verificam, boas competências emocionais nesta amostra.

No que diz respeito à comparação das pontuações médias nesta escala entre o género, consta-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o género na escala QCE total, [$t= (1,296) = 118$; $p=0,197$]. Também em relação às dimensões percepção emocional [$t= (1,276) = 132$; $p=0,204$], expressão emocional [$t= (1,798) = 137$; $p=0,074$] e a capacidade de lidar com as emoções [$t= (0,685) = 132$; $p=0,495$], não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros.

No que concerne as competências emocionais, são os estudantes do género feminino que mais competências apresentam a nível emocional em relação com aos do género masculino, apresentando valores médios respectivamente de 202,11 ($DP= 20,38$) e 196,72 ($DP= 24,97$). Também são as raparigas ($M= 67,31$; $DP= 7,37$) que evidenciam melhor percepção das emoções. São elas ($M= 71,63$; $DP= 7,26$) que melhor estão capacitadas para lidar com as emoções. Comparativamente com os rapazes ($M= 61,20$; $DP= 7,97$), as raparigas ($M= 63,52$; $DP= 7,26$) exprimem melhor as suas emoções (Cf. Tabela 3).

Tabela 3: Valores médios e nível de significância da QCE total, QCE percepção emocional, QCE expressão emocional e capacidade de lidar com a emoção em função do género

	Média		DP		T	Df	P
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.			
QCE total	202,11	196,72	20,38	24,97	1,296	118	0,197
QCE percepção emocional	67,31	65,31	7,37	10,49	1,276	132	0,204
QCE expressão emocional	63,52	61,20	7,26	7,97	1,798	137	0,074
QCE capacidade de lidar com a emoção	71,63	70,63	7,26	9,32	0,685	132	0,495

Para efectuar as comparações nas variáveis em estudo entre as idades dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo dos mais novos, dos 18 aos 26 anos e dos mais velhos, dos 27 aos 40 anos. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala QCE total, [$t= (-0,241) = 118$; $p=0,810$] entre os dois grupos de idade. Tal também se observou em relação às dimensões percepção emocional [$t= (-0,149) = 132$; $p=0,882$], expressão emocional [$t= (-0,637) = 137$; $p=0,525$] e à capacidade de lidar com

as emoções [$t = (-0.092) = 132$; $p = 0,927$]. Os alunos com idades compreendidas entre 27-40 anos, apresentam pontuações mais elevadas nas competências emocionais ($M = 200,70$; $DP = 21,86$), comparativamente com os que tem idades compreendidas entre 18-26 anos ($M = 199,26$; $DP = 23,07$).

São também os estudantes com idades entre 27-40 anos que demonstram ter pontuações mais elevadas na percepção das emoções ($M = 66,61$; $DP = 9,12$), e que exprimem melhor as emoções ($M = 63,42$; $DP = 7,45$) comparativamente com os estudantes com idades entre 18-26 anos ($M = 62,20$; $DP = 7,74$); Observa-se que em relação a capacidade para lidar com as emoções, as pontuações mais elevadas são igualmente dos sujeitos com idades entre 27-40 ($M = 71,29$; $DP = 7,53$) em comparação com os sujeitos com idades entre 18-26 anos ($M = 71,09$; $DP = 8,51$) (cf. Tabela 4).

Tabela 4: Valores médios ($\pm DP$) da escala QCE total, QCE percepção emocional, QCE expressão emocional e QCE capacidade de lidar com as emoções entre grupos de idades

	Média		DP		T	df	P
	18-26	27-40	18-26	27-40			
QCE total	199,26	200,70	23,07	21,86	-0,241	118	0,810
QCE percepção emocional	66,26	66,61	9,12	9,12	-0,149	132	0,882
QCE expressão emocional	62,20	63,42	7,74	7,45	-0,637	137	0,525
QCE capacidade de lidar com a emoção	71,09	71,29	8,51	7,53	-0,092	132	0,927

Para efectuar as comparações nas variáveis em estudo entre países de origem dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo dos PALOP e CPLP não portugueses e o grupo de Portugal. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala QCE total [$t = (1,283) = 118$; $p = 0,202$] entre os dois grupos de países. O que se verificou também em relação a percepção emocional [$t = (0,043) = 132$; $p = 0,966$], expressão emocional [$t = (1,989) = 137$; $p = 0,049$] e a capacidade de lidar com as emoções [$t = (0,561) = 132$; $p = 0,576$] (Cf. Tabela 5).

São os estudantes do 1º grupo de países ($M = 202,36$; $DP = 21,96$) que apresentam mais competências emocionais em comparação com o 2º grupo ($M = 197,01$; $DP = 23,40$). O mesmo se verifica quanto a percepção das emoções ($M = 66,34$; $DP = 8,13$) comparativamente com o 2º grupo ($M = 66,28$; $DP = 9,92$); Verifica-se igualmente, que o 1º grupo de países, tem maior expressão das emoções ($M = 63,66$; $DP = 7,62$) em relação ao 2º grupo ($M = 61,10$; $DP = 7,58$); E tem maior capacidade para lidar com as emoções ($M = 71,53$; $DP = 8,24$) comparativamente com o 2º grupo ($M = 70,72$; $DP = 8,53$) (Cf. Tabela 5).

Tabela 5: Valores médios (\pm DP) da escala QCE total, QCE percepção emocional, QCE expressão emocional e QCE capacidade de lidar com as emoções entre grupos de países

	Média		DP		t	df	P
	PALOP e CPLP não portugueses	Portugal	PALOP e CPLP não portugueses	Portugal			
QCE total	202,36	197,01	21,96	23,40	1,283	118	0,202
QCE percepção emocional	66,34	66,28	8,13	9,92	0,043	132	0,966
QCE expressão emocional	63,66	61,10	7,62	7,58	1,989	137	0,049
QCE capacidade de lidar com a emoção	71,53	70,72	8,24	8,53	0,561	132	0,576

Para efectuar as comparações nas variáveis em estudo entre data de entrada na universidade dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo de mais de três anos (2002-2008) e o grupo de menos de três anos (2009-2012). Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala QCE total [$t = (1,016) = 117$; $p = 0,312$] entre os dois grupos das datas de entrada na universidade. O que se verificou também em relação a percepção emocional [$t = (1,065) = 131$; $p = 0,289$], expressão emocional [$t = (0,541) = 136$; $p = 0,589$] e a capacidade de lidar com as emoções [$t = (1,290) = 131$; $p = 0,199$] (Cf. Tabela 6).

No que toca as competências emocionais, são os estudantes que começaram a frequentar a universidade entre os anos de 2002-2008 que apresentam competências a nível emocional em relação aos que entraram nos anos de 2009-2012 apresentando valores médios respectivamente de 201,53 (DP=22,65) e 197,25 (DP=23,17).

Também são os estudantes que entraram a mais de três anos ($M = 67,13$; $DP = 7,67$) que demonstram ter maior percepção das emoções comparativamente com os que entraram na universidade a menos de três anos ($M = 65,45$; $DP = 10,56$). São igualmente os estudantes entraram a mais de três anos ($M = 62,68$; $DP = 7,85$) que melhor exprimem as suas emoções em comparação com os que entraram a menos de três anos ($M = 61,96$; $DP = 7,58$); e que melhor estão capacitadas para lidar com as emoções ($M = 72,00$; $DP = 8,36$) comparativamente com os frequentam a universidade a menos de três anos ($M = 70,11$; $DP = 8,39$) (Cf. Tabela 6).

Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade

Tabela 6: Valores médios (\pm DP) da escala QCE total, QCE percepção emocional, QCE expressão emocional e QCE capacidade de lidar com as emoções entre os grupos das datas de entrada na universidade

	Média		DP		t	df	p
	2002-2008	2009-2012	2002-2008	2009-2012			
QCE total	201,53	197,25	22,65	23,17	1,016	117	0,312
QCE percepção emocional	67,13	65,45	7,67	10,56	1,065	131	0,289
QCE expressão emocional	62,68	61,96	7,85	7,58	0,541	136	0,589
QCE capacidade de lidar com a emoção	72,00	70,11	8,36	8,39	1,290	131	0,199

As pontuações médias no sentimento psicológico de comunidade (EBSC total) são 28,41 (DP = 4,43) (cf. Tabela 7) e a mediana observada é 29. A mediana teórica ou esperada é de 24, pelo que se verifica, um bom sentimento psicológico de comunidade.

Tabela 7: Distribuição dos valores médios (\pm DP) da EBSC total, EIC total e QCE total

	M	DP	Mediana	Mediana Teórica	Moda
EBSC total	28,41	4,43	29	24	28
EIC total	6,32	1,58	6	7	6
QCE total	199,46	22,82	201,50	159	194

Para as subescalas do EBSC total, verificou-se que para a subescala satisfação das necessidades 152 dos inquiridos responderam e para a subescala envolvimento responderam 151 sujeitos, com valores médios respectivamente de 7,08 (DP 1,35) e 21,31 (DP 3,64) (cf. Tabela 8).

Tabela 8. Distribuição dos valores médios (\pm DP) da EBSC satisfação das necessidades e EBSC envolvimento

	N	M	DP
EBSC satisfação das necessidades	152	7,08	1,35
EBSC envolvimento	151	21,31	3,64

No que concerne, a comparação das pontuações médias nesta escala entre o género, constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o género na escala EBSC total, [$t= (1,254) = 148$; $p=0,212$]. Verifica-se também em relação às dimensões satisfação das necessidades [$t= (0,351) = 150$; $p=0,726$], e envolvimento [$t= (1,670) = 149$; $p=0,097$] que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros.

Em relação ao sentimento de comunidade, são os estudantes do género masculino que mais competências apresentam a nível emocional com valores médios de 28,83 (DP=4,47) em comparação com aos do género feminino com valores médios de 27,92 (DP=4,37).

Quanto as dimensões, satisfação das necessidades e envolvimento, são os estudantes do género feminino (M= 7,12; DP= 1,35) que demonstram ter melhor satisfeitas as suas necessidades na comunidade comparativamente com o género masculino (M= 7,04; DP= 1,35); Em relação a dimensão envolvimento, verifica-se que são os sujeitos do género masculino (M= 21,77; DP= 3,61) que estão mais envolvidos na comunidade a que pertencem, comparativamente aos do género feminino (M= 20,78; DP= 3,62) (Cf. Tabela 9).

Tabela 9: Valores médios (\pm DP) da escala EBSC total, EBSC satisfação das necessidades, EBSC envolvimento entre os géneros

	Média		DP		t	df	P
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino			
EBSC total	27,92	28,83	4,37	4,47	1,254	148	0,212
EBSC satisfação das necessidades	7,12	7,04	1,35	1,35	0,351	150	0,726
EBSC envolvimento	20,78	21,77	3,62	3,61	1,670	149	0,097

Com o intuito de efectuar comparações nas variáveis em estudo entre as idades dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo dos mais novos, dos 18 aos 26 anos e dos

mais velhos, dos 27 aos 40 anos. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala EBSC total, [$t = (0,703) = 148$; $p = 0,483$] entre os dois grupos de idades. Tal também se observou em relação as dimensões satisfação das necessidades [$t = (1,204) = 150$; $p = 0,231$], envolvimento [$t = (0,385) = 149$; $p = 0,701$]. Os estudantes com idades compreendidas entre 18-26 anos, apresentam pontuações mais elevadas no sentimento de comunidade ($M = 28,50$; $DP = 4,65$), comparativamente com os que tem idades compreendidas entre 27-40 anos ($M = 27,72$; $DP = 2,21$).

Verifica-se que os estudantes com idades entre 18-26 anos demonstram ter pontuações mais elevadas na satisfação das necessidades ($M = 7,13$; $DP = 1,38$) em relação aos estudantes com idades compreendidas entre 27-40 anos ($M = 6,73$; $DP = 1,04$); Tal se verifica também em relação a dimensão envolvimento, são os estudantes com idade compreendida entre 18-26 anos que demonstram estar mais envolvidos na comunidade ($M = 21,35$; $DP = 3,82$) comparativamente com os estudantes com idades entre 27-40 anos ($M = 21,00$; $DP = 1,90$) (cf. Tabela 10).

Tabela 10: Valores médios ($\pm DP$) da escala EBSC total, EBSC satisfação das necessidades e EBSC envolvimento entre grupos de idades

	Média		DP		t	df	p
	18-26	27-40	18-26	27-40			
EBSC total	28,50	27,72	4,65	2,21	0,703	148	0,483
EBSC satisfação das necessidades	7,13	6,73	1,38	1,04	1,204	150	0,231
EBSC envolvimento	21,35	21,00	3,82	1,90	0,385	149	0,701

Com o intuito de efectuar as comparações nas variáveis em estudo entre países de origem dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo dos PALOP e CPLP não portugueses e o grupo de estudantes portugueses. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala EBSC total [$t = (-4,478) = 148$; $p = 0,000$] entre os dois grupos de países. O que se verificou também em relação a satisfação das necessidades [$t = (-2,748) = 150$; $p = 0,007$], e envolvimento [$t = (-4,368) = 149$; $p = 0,000$] (Cf. Tabela 11).

São os estudantes do 2º grupo que demonstram ter maior sentimento de comunidade ($M = 29,92$; $DP = 4,23$) em relação com o 1º grupo ($M = 26,86$; $DP = 4,11$). O mesmo se verifica em relação a satisfação das necessidades ($M = 7,37$; $DP = 1,23$) comparativamente com o 1º grupo ($M = 6,78$; $DP = 7,37$); Verifica-se igualmente, que o 2º grupo de países, demonstra maior

envolvimento na comunidade (M= 22,52; DP= 3,58) em relação ao 1º grupo (M= 20,08; DP= 3,29) (Cf. Tabela 11).

Tabela 11: Valores médios (\pm DP) da escala EBSC total, EBSC satisfação das necessidades e EBSC envolvimento entre grupos de países

	Média		DP		t	Df	p
	PALOP e CPLP não portugueses	Portugal	PALOP e CPLP não portugueses	Portugal			
EBSC total	26,86	29,92	4,11	4,23	-4,478	148	0,000**
EBSC satisfação das necessidades	6,78	7,37	1,40	1,23	-2,748	150	0,007*
EBSC envolvimento	20,08	22,52	3,29	3,58	-4,368	149	0,000**

*p<0,01
**p<0,001

Para efectuar as comparações nas variáveis em estudo entre data de entrada na universidade dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo de mais de três anos (2002-2008) e o grupo de menos de três anos (2009-2012). Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala EBSC total [$t = (1,234) = 147$; $p = 0,219$] entre os dois grupos das datas de entrada na universidade. O que se verificou também em relação a satisfação das necessidades [$t = (1,188) = 149$; $p = 0,237$] e envolvimento [$t = (1,054) = 148$; $p = 0,294$] (Cf. Tabela 12).

No que concerne ao sentimento de comunidade, são os estudantes que começaram a frequentar a universidade entre os anos de 2002-2008 que apresentam maior sentimento em relação aos que entraram nos anos de 2009-2012 apresentando valores médios respectivamente de 28,84 (DP=4,60) e 27,94 (DP=4,21).

Também são os estudantes que entraram a mais de três anos (M= 7,21; DP= 1,37) que demonstram ter melhor satisfeitos as suas necessidades na comunidade onde se encontram comparativamente com os que entraram na universidade a menos de três anos (M= 6,95; DP= 1,30). São igualmente os estudantes entraram a mais de três anos (M= 21,60; DP= 3,75) que estão mais envolvidos na comunidade em comparação com os que entraram a menos de três anos (M= 20,97; DP= 3,52) (Cf. Tabela 12).

Tabela 12: Valores médios (\pm DP) da escala EBSC total, EBSC satisfação das necessidades e EBSC envolvimento entre os grupos das datas de entrada na universidade

	Média		DP		t	df	p
	2002-2008	2009-2012	2002-2008	2009-2012			
EBSC total	28,84	27,94	4,60	4,21	1,234	147	0,219
EBSC satisfação das necessidades	7,21	6,95	1,37	1,30	1,188	149	0,237
EBSC envolvimento	21,60	20,97	3,75	3,52	1,054	148	0,294

As pontuações médias da importância da comunidade (EIC total), são $M= 6,32$ ($DP =1,58$) (cf. Tabela 7) e mediana 6. A mediana teórica ou esperada é de 7, pelo que se verifica, que atribuem uma importância relativa à comunidade.

No que diz respeito, a comparação das pontuações médias nesta escala entre o género, consta-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o género na escala EIC total, [$t= (-0,461) = 151$; $p=0,646$]. Também em relação às dimensões pertença [$t= (1,228) = 151$; $p=0,221$] e contacto social [$t= (0,419) = 151$; $p=0,676$] não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros.

Em relação a importância atribuída a comunidade, são os estudantes do género masculino ($M= 6,38$; $DP= 1,45$) que atribuem maior importância a comunidade comparativamente com os estudantes do género feminino ($M= 6,26$; $DP= 1,73$). São igualmente os sujeitos do sexo masculino que dão maior importância a pertença na comunidade em que estão inseridos ($M= 3,08$; $DP= 0,89$), em comparação com os sujeitos do sexo feminino ($M=2,90$; $DP=0,95$). No entanto são os estudantes do sexo feminino que evidenciam maior importância ao contacto social na comunidade ($M= 3,36$; $DP= 1,09$), comparativamente com os estudantes do sexo masculino ($M= 3,29$; $DP= 0,81$) (Cf. Tabela 13).

Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade

Tabela 13: Valores médios e nível de significância da EIC total, EIC pertença e EIC contacto social em função do género

	Média		DP		t	df	p
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.			
EIC total	6,26	6,38	1,73	1,45	-0,461	151	0,646
EIC pertença	2,90	3,08	0,95	0,89	1,228	151	0,221
EIC contacto social	3,36	3,29	1,09	0,81	0,419	151	0,676

Para efectuar as comparações nas variáveis em estudo entre as idades dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo dos mais novos, dos 18 aos 26 anos e dos mais velhos, dos 27 aos 40 anos. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala EIC total, [$t = (2,060) = 151$; $p = 0,041$] entre os dois grupos de idades. Tal também se observou em relação as dimensões pertença [$t = (1,329) = 151$; $p = 0,186$] e o contacto social [$t = (2,139) = 151$; $p = 0,034$]. Os alunos com idades compreendidas entre 27-40 anos, apresentam pontuações mais elevadas na importância atribuída a comunidade ($M = 5,63$; $DP = 1,34$), comparativamente com os que tem idades compreendidas entre 18-26 anos ($M = 6,42$; $DP = 1,60$).

São os estudantes com idades entre 18-26 anos que demonstram ter pontuações mais elevadas na importância atribuída a pertença na comunidade ($M = 3,03$; $DP = 0,95$), em comparação com os sujeitos com idades entre 27-40 anos ($M = 2,73$; $DP = 0,65$); São também os estudantes com idades compreendidas entre 18-26 anos que atribuem mais importância ao contacto social na comunidade ($M = 3,38$; $DP = 0,93$) comparativamente com os estudantes com idades entre 27-40 anos ($M = 2,89$; $DP = 0,99$) (cf. Tabela 14).

Tabela 14: Valores médios ($\pm DP$) da escala EIC total, EIC pertença e EIC contacto social entre grupos de idades

	Média		DP		t	df	P
	18-26	27-40	18-26	27-40			
EIC total	6,42	5,63	1,60	1,34	2,060	151	0,041
EIC pertença	3,03	2,73	0,95	0,65	1,329	151	0,186
EIC contacto social	3,38	2,89	0,93	0,99	2,139	151	0,034

Para efectuar as comparações nas variáveis em estudo entre países de origem dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo dos PALOP e CPLP não portugueses e o grupo de Portugal. Verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala EIC total [$t = (-3,690) = 151$; $p = 0,000$] entre os dois grupos de países. O que

se verificou também em relação a pertença [$t = (-3,053) = 151; p = 0,003$] e o contacto social [$t = (-3,116) = 151; p = 0,002$] (Cf. Tabela 15).

São os estudantes do 2º grupo de países ($M = 6,77; DP = 1,59$) que atribuem mais importância a comunidade. Tal se verifica, em relação a pertença ($M = 3,22; DP = 0,94$), comparativamente com o 1º grupo ($M = 2,77; DP = 0,85$); São igualmente os portugueses que atribuem mais importância ao contacto social na comunidade ($M = 3,55; DP = 0,92$) em comparação com o 1º grupo de países ($M = 3,09; DP = 0,92$) (Cf. Tabela 15).

Tabela 15: Valores médios ($\pm DP$) da escala EIC total, EIC pertença e EIC contacto social entre grupos de países

	Média		DP		t	df	p
	PALOP e CPLP não portugueses	Portugal	PALOP e CPLP não portugueses	Portugal			
EIC total	5,86	6,77	1,45	1,59	-3,690	151	0,000**
EIC pertença	2,77	3,22	0,85	0,94	-3,053	151	0,003*
EIC contacto social	3,09	3,55	0,92	0,92	-3,116	151	0,002*

* $p < 0,01$

** $p < 0,001$

Para efectuar as comparações nas variáveis em estudo entre data de entrada na universidade dos participantes, constituíram-se dois grupos: o grupo de mais de três anos (2002-2008) e o grupo de menos de três anos (2009-2012). Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias na escala EIC total [$t = (-0,487) = 150; p = 0,627$] entre os dois grupos das datas de entrada na universidade. O que se verificou também em relação a pertença [$t = (0,079) = 150; p = 0,937$] e ao contacto social [$t = (-0,891) = 150; p = 0,374$] (Cf. Tabela 16).

No que diz respeito a importância atribuída a comunidade, são os estudantes que começaram a frequentar a universidade entre os anos de 2009-2012 que atribuem mais importância a comunidade em relação aos que entraram nos anos de 2002-2008 apresentando valores médios respectivamente de 6,41 ($DP = 1,50$) e 6,28 ($DP = 1,64$).

São os estudantes que entraram a mais de três anos ($M = 3,01; DP = 0,98$) que dão mais importância a pertença na comunidade em comparação com os que entraram na universidade a menos de três anos ($M = 3,00; DP = 0,84$).

Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade

Em relação ao contacto social, são os estudantes que entraram a menos de três anos ($M=3,41$; $DP=0,93$) que atribuem mais importância ao contacto social na comunidade comparativamente com os que entraram a mais de três anos ($M=3,27$; $DP=0,96$) (Cf. Tabela 16).

Tabela 16: Valores médios ($\pm DP$) da escala EIC total, EIC pertença e EIC contacto social entre os grupos das datas de entrada na universidade

	Média		DP		t	df	p
	2002-2008	2009-2012	2002-2008	2009-2012			
EIC total	6,28	6,41	1,64	1,50	-0,487	150	0,627
EIC pertença	3,01	3,00	0,98	0,84	0,79	150	0,937
EIC contacto social	3,27	3,41	0,96	0,93	-0,891	150	0,374

Capítulo VII- Discussão dos resultados

Nesta amostra observou-se boas competências emocionais (objectivo 1).

Com os resultados da comparação nas dimensões do QCE “percepção emocional dos estudantes, expressão emocional e capacidade para lidar com as emoções” entre o género não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Contudo, essa comparação permitiu-nos saber, que são os estudantes do género feminino que apresentam mais competências a nível emocional, a nível da percepção das emoções, também maior capacidade para lidar com as emoções e que conseguem exprimir melhor as suas emoções (objectivo 10).

Não existem diferenças estatisticamente significativas na capacidade de lidar com as emoções, a expressão emocional, a percepção emocional dos estudantes e entre a variável idade. Todavia, os estudantes com idades entre 27 e 40 demonstram ter maior percepção das emoções, assim como são eles que melhor exprimem as emoções e que mais capacidade têm para lidar com as emoções (objectivo 11).

Não se observou diferenças estatisticamente significativas, nas dimensões da escala QCE e a variável data de entrada na universidade, o que indica que todos os inquiridos possuem competências emocionais independentemente do tempo de frequência. No entanto, os alunos que entraram na universidade há mais de três anos evidenciam mais competências emocionais, percebem melhor as emoções, conseguem exprimir as emoções da melhor forma e lidam melhor com estas (objectivo 18).

Goleman (1996) sugere que os indivíduos emocionalmente inteligentes demonstram excelência nas relações humanas, revelam elevadas capacidades de liderança e têm um bom desempenho no trabalho. Nesta linha, é importante impulsionar o desenvolvimento das competências emocionais, uma vez que estas favorecem a melhoria de outras competências, sobretudo as sociais, bem como a manifestação de comportamentos adaptativos e eficazes nos mais variados contextos, já que tanto as competências emocional e social são componentes promotoras e facilitadoras das relações interpessoais e, do bem-estar dos indivíduos (Faria & Lima Santos, 2006; Lima Santos & Faria, 2005, *cit. in* Costa e Faria, 2009).

Independentemente do país de onde provém os estudantes todos podem ter competências emocionais. Contudo, os estudantes dos países PALOP e CPLP não portugueses, indicam que possuem maiores competências emocionais, bem como são estes que demonstram ter uma melhor percepção das emoções, e exprimi-las da melhor forma e que estão mais capacitados para lidar com as emoções (objectivo 15).

A partir da análise dos resultados depreende-se que os participantes demonstraram ter um bom sentimento psicológico de comunidade e que a maioria tem as suas necessidades satisfeitas e que se sentem envolvidos na comunidade onde estão inseridos (objectivos 2,6 e 7). Tendo em conta o objectivo 12 deste estudo, constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas dimensões da escala EBSC e a variável género. Todavia, são os estudantes do género masculino que demonstram um maior sentimento psicológico de comunidade e revelam um maior envolvimento na comunidade onde estão inseridos. Mas são as estudantes do género feminino que afirmam ter mais satisfeitas as suas necessidades na comunidade. Face a estas diferenças de resultados entre géneros, pode considerar-se que o facto de ter as necessidades satisfeitas não implica necessariamente que o sujeito tenha um sentimento psicológico de comunidade e que esteja envolvido na mesma. Nesta mesma linha, Montero (2004) explica que os termos vizinhança e comunidade são geralmente utilizados como sinónimos, embora não tem o mesmo significado. Faz-se necessário demarcar a definição de cada um, sendo que vizinhança refere a uma área geográfica específica que é geralmente residencial, onde as pessoas vivem lado a lado, ou têm uma relação face a face, que as afecta psicossocialmente, e não se pode supor que os residentes da vizinhança interajam, partilhem recursos, possuam poder colectivo, ou mesmo reconheçam que são parte de uma comunidade.

Ou seja, partilhar um espaço, um lugar, não gera automaticamente uma comunidade. Esta faz com que um grupo de pessoas que se sentem ligadas umas às outras e ao local onde vivem e são capazes de exercer influência como poder colectivo de modo a ter as suas necessidades satisfeitas (Amaro, 2007).

Para McMillan e Chavis (1986), indivíduos com alto SPC têm, relativamente a um grupo de referência particular, um elevado sentimento de pertença e de que os membros desse grupo se preocupam uns com os outros e com o grupo, acreditando por isso que as suas necessidades e as dos outros membros serão satisfeitas através do compromisso de permanecerem juntos e, devido à história que todos partilham, sentem uma vinculação emocional muito forte, investindo muito no grupo, assim, podemos afirmar que ter um alto SPC em relação a um bairro residencial implica uma forte ligação entre o indivíduo e o seu local de residência.

No presente estudo verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações na satisfação das necessidades e envolvimento entre os dois grupos de idade. Contudo, é relevante mencionar que os estudantes com idades compreendidas entre 27 e 40 anos têm melhor satisfeitas as suas necessidades na comunidade, e que os sujeitos com idades entre 18 e 26 anos estão mais envolvidos na comunidade. Ou seja, parecem ser os sujeitos mais velhos aqueles que mais usufruem dos recursos disponibilizados pela comunidade, enquanto que os mais novos se envolvem mais nas actividades realizadas na comunidade.

Considerando o objectivo 12, constatou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sentimento psicológico de comunidade e os países de origem dos estudantes, sendo os estudantes portugueses os que apresentam resultados mais elevados. Com isso depreende-se que dependendo da cultura, valores, normas e conseqüentemente o país de origem de cada estudante e da semelhança cultural entre o país de acolhimento e o de origem assim, se poderá verificar uma maior ou menor sentimento de comunidade, bem como a satisfação das necessidades e o envolvimento na comunidade. Na verdade, neste estudo são os estudantes oriundos de outras culturas, que tendo contacto com a nova realidade cultural e social, detêm por isso um sentimento de comunidade menor. Tal vai de encontro ao que numerosos investigadores definiram como sendo o significado de comunidade - como um grupo de pessoas que partilham problemas, interesses, e recursos, que interagem uns com os outros, e que reconhecem que pertencem a uma comunidade (Costa & Faria, 2009). Neste mesmo sentido, Davidson e Cotter (1991), num estudo americano, demonstraram “que ter um forte sentimento psicológico de comunidade melhora o sentimento de bem-estar sobretudo no aumento da felicidade mas também diminui a preocupação e aumenta a auto-eficácia. Isto para dizer que, o tempo de residência nos bairros parece fortalecer o sentimento de comunidade, facilitando o desenvolvimento de relações mais frequentes e satisfatórias, entre vizinhos (Buckner, 1988; Farrel, Aubry e Coulombe, 2004; Glynn, 1986; Robinson e Wilkinson, 1995; Sánchez - Vidal, 2007 *cit. in* Ornelas, 2008).

Dos resultados da comparação entre a escala EBSC total e a data de entrada na universidade, não se observaram diferenças estatisticamente significativas, o que indica que todos os inquiridos possuem um bom sentimento psicológico de comunidade não obstante terem entrado na universidade há mais ou há menos de três anos. Embora, os resultados dos estudantes que entraram a mais de três anos evidenciarem um maior envolvimento e terem melhor satisfeitas as suas necessidades na comunidade.

No que toca a importância atribuída a comunidade, os sujeitos percebem o sentimento de pertença e o contacto social como sendo relevantes na comunidade (objectivos 8 e 9). Neste contexto, vários autores entre os quais Sarason (1974), demonstraram preocupação diante da perda do SPC na sociedade actual. E ao cogitarmos em relação as causas deste dano, aparece a ideia de qual será a importância atribuída pelas pessoas à sua própria comunidade e em que medida esta comunidade é essencial para a sua identidade pessoal e para a sua vida social. Talvez se dê primazia a outro tipo de comunidade, a outros grupos de pertença, explicando a menor importância dada à comunidade geográfica” (Vidal, 1991).

Não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões “importância da pertença e importância do contacto social” do EIC e a variável género. No entanto, é importante referir que são os rapazes que atribuem maior importância a comunidade e que dão maior importância ao sentimento de pertença na comunidade onde estão inseridos, embora sejam as raparigas que atribuem maior importância ao contacto social na comunidade (objectivo 13). No entanto, apesar dos membros poderem não ter consciência da importância

que a comunidade tem nas suas vidas, esta continua a contribuir para qualidade de vida dos seus membros (Sonn *et. al*, 1999).

Também se constatou que não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da escala EIC e a variável idade. Contudo, são os sujeitos com idades entre 18 e 26 atribuem maior importância a pertença a comunidade, assim como são eles que mais importância dão ao contacto social (objectivo 14). Tal pode estar relacionado também com o maior envolvimento na comunidade por parte desta faixa etária.

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias da importância atribuída a comunidade, da pertença e do contacto social entre os países de origem dos estudantes. Estes resultados vão de encontro aos verificados aquando da comparação do sentimento de comunidade entre os países de origem. Os estudantes portugueses dão maior importância a comunidade e, portanto, sentem-se mais integrados e atribuem importância ao contacto social na comunidade onde estão inseridos (objectivo 16). De acordo com Glória (2010) “um indivíduo que tem um sentido psicológico elevado pode dar uma maior importância à sua comunidade, uma vez que, se está satisfeito e integrado na sua comunidade, é natural que esta seja importante na sua identidade pessoal e nas relações sociais estabelecidas”.

Em relação ao objectivo 18, e através da comparação das pontuações médias na importância atribuída a comunidade com a variável data de entrada na universidade, observou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre elas. Não obstante este aspecto, os estudantes que entraram há menos de três anos atribuem maior importância à comunidade do que os mais de três anos. No que se refere à importância atribuída à pertença na comunidade é o grupo de estudantes que entraram há mais de três anos que a avalia mais favoravelmente. São os que entraram há menos de três anos que atribuem maior importância ao contacto social na comunidade. De facto, a comunidade parece ser importante para os estudantes que frequentam o ensino superior há menos tempo, o que também os pode levar a atribuir maior importância ao contacto social. No entanto, não podemos ignorar as limitações inerentes aos resultados obtidos nesta escala, por ter apenas dois itens.

Capítulo VIII: Considerações Finais

A inteligência/competência emocional é um conceito que oferece uma perspectiva capaz de potencializar as cognições e respectivas decisões, a partir da energia emocional, como uma mais-valia para a eficácia na vida (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Daniel Goleman, 2009; Arándiga & Tortosa, 2000).

O termo inteligência emocional para muitos autores é sinónimo de competências emocionais, entre eles mencionamos Mayer e Salovey (1997) que sugere que a inteligência emocional enquanto conjunto de competências é também designada de competências emocionais;

Gonçalves (2001) propõe que competência emocional é uma capacidade aprendida, baseada na inteligência emocional, que advém de um desempenho excepcional no trabalho, no controlo dos impulsos, na canalização das emoções para situações apropriadas.

Cultivar o sentimento de comunidade nem sempre é mais benéfico para as pessoas. Num estudo realizado com mulheres a residir em bairros com altos índices de criminalidade, Brodsky (1996) constatou que essas mulheres partilhavam um sentimento negativo de comunidade para com o seu bairro, na medida em que sentiam que a sua segurança e das suas crianças estava ameaçada. No mesmo ano (1996) Brodsky concluiu que este sentimento negativo de comunidade pode ser adaptativo quando os bairros constituem mais uma ameaça do que um recurso (Ornelas, 2008).

Embora todos utilizam a mesma abreviatura para citar o termo, mas alguns referem-se a ele como Sentimento e outros como Sentido Psicológico de Comunidade o que leva a crer que pode-se utilizar uma ou outra palavra.

Relativamente ao Sentido Psicológico de Comunidade, importa perceber a influência de algumas características individuais e comunitárias sobre este.

O sentimento de comunidade é um conceito fundamental da psicologia comunitária, introduzido por Sarason (1974) no seu livro *Psychological Sense of Community* (Ornelas, 2008).

“Sarason, em 1974, definia o Sentimento Psicológico de Comunidade como “o sentimento de que somos parte de uma rede de relacionamentos de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender” (p.1, *cit. in* Amaro, 2007).

No início dos estudos realizados por diversos autores, quase todos se debruçaram sobre as características individuais, dando pouco relevo às características comunitárias, isso para dizer que deve-se ter em conta que as características individuais como a idade, estado civil, entre

outros são estáticas enquanto as características comunitárias são susceptíveis de mudanças e conseqüentemente de sofrerem intervenções.

Relativamente a temática sugere-se que em posteriores estudos, seja desenvolvido meios para criar uma consciência colectiva para a importância da comunidade e desenvolvimento do sentimento de comunidade tendo em consideração a perda de valores culturais verificado na sociedade actual; Enfatizar a diferença e semelhanças culturais; Focalizar de modo mais aprofundado o conceito de interdependência a fim de minimizar as divergências culturais. Desenvolver meios para desenvolver as competências emocionais e salientar a importância que este tem para cada indivíduo em particular, e no estabelecimento das relações interpessoais.

A realização de tal investigação, abrirá caminho para posteriores investigações, para apresentação de melhores propostas e despertará se bem utilizada e valorizada, para o início de uma possível necessidade de mudança.

A presente pesquisa não pode ser generalizada, pois retrata aspectos particulares e momentâneos. Para ser generalizada tornar-se-ia necessário abranger uma população ainda maior, com estudantes de várias universidades que pertencem igualmente aos Países PALOP e CPLP e, realizar uma comparação em momentos diferentes.

Uma das limitações do estudo, refere-se a impossibilidade de colher dados em ambientes diversos, com relações diferentes.

Para posteriores pesquisas acerca do tema aqui retratado, sugere-se que sejam feitas investigações com estudantes de outras universidades e em contextos diversos. Sugere-se ainda, que sejam exploradas outras dimensões, do relacionamento interpessoal, integrando principalmente a relação família - instituição/colegas - sociedade, as motivações para o sentimento de comunidade, a auto-estima e as competências emocionais, complementando com a vertente satisfação.

Seria também interessante pesquisar outras literaturas acerca do tema, principalmente, para realçar teorias e modelos que aqui não foram mencionados particularmente pela insuficiência de bibliografia acerca do mesmo, e pela pretensão da investigadora de somente utilizar livros alusivos a área da pesquisa em questão.

Bibliografia

- AMARO, P. J. (2007). *Sentimento Psicológico de Comunidade: Uma revisão*. Análise Psicológica 1 (XXV): 25-33.
- Anéis, F. S. D. (2009). *A “Cola” que une a Comunidade: Comparação do Sentido de Comunidade entre uma Amostra Clínica e Não Clínica*. Mestrado Integrado em Psicologia. Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- Arándiga A. V., Tortosa, C. V. (2000). *Inteligência Emocional: Aplicaciones Educativas*. Madrid: EOS
- Branco, V.,A.; (2004). *Competência Emocional*. 1ª. Coimbra: Quarteto.
- Chabot, D. (2000) *Cultive a sua Inteligência Emocional*. 1ª.Colecção: Desenvolvimento pessoal. Cascais: Pergaminho.
- Cunha, P. M., Rego, A., Cunha, C. R., Cardoso, C. C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*.6ª. Editora: RH. Lisboa.
- Damáσιο, A. (1995). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins. 9ª.Europa América.
- Damáσιο, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Mem Martins. Europa América.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mem Martins. Europa América.
- Dalton, J. H., Elias, M.J., Elias, M.J., Wandersman, A. H. (2001). *Community Psychology: Linking Individuals and Communities*. Stamford: Wadsworth Publishing.
- Davidson, W., & Cotter, P. (1991). The relationship between sense of community and subjective well- being: A first look. *Journal of Community Psychology*, 19, 246-253.
- Elias, N. (1970). *Introdução e Sociologia*. Edições 70. Lisboa.
- Faria,L., C. M. (2009). *Inteligência Emocional e Satisfação Profissional de Enfermeiros e Voluntários*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Actas X Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Glória, R.R.A. (2010). *A Essência da Comunidade - Importância da Avaliação da Percepção do Sentido Psicológico de Comunidade em Comunidades Geográficas*. Mestrado Integrado em Psicologia. Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/ Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica. Faculdade de Psicologia: Universidade de Lisboa.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999) *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Braga. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2009). *Inteligência emocional*.13ª edição. Camarate: Circulo de Leitores.

- Gonçalves, O. (1993). *Terapias Cognitivas. Teoria e Prática*. Porto. Afrontamento.
- Gonçalves, B. O. M. (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Hill, A., Hill, M. M. (2008). Investigação por questionário. 2ª. Lisboa: Sílabo.
- Lima, Santos, N., Faria, L. (2005). Inteligência Emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.
- Madeira, C., G., M., S. (2007). *Auto-percepção das Competências emocionais: Estudo com grupo de enfermeiros de cuidados de saúde diferenciados*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Morais, M.B.R.M.S. (2010). *Viver na Alta de Lisboa: O Impacto do Sentimento Psicológico de Comunidade e das Relações de Vizinhança no Bem -Estar*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e das Organizações. Departamento de Psicologia Social e das Organizações: Instituto Universitário de Lisboa.
- Martins, R. S. A.M. (2009) *Porque os professores também sentem!* Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra.
- Marante, L. (2010). *A Reconstrução do Sentido de Comunidade*. Mestrado Integrado em Psicologia. Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica. Faculdade de Psicologia: Universidade de Lisboa.
- Marconi, A. M.; Lakatos, M. E. (2010). *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7ª. Atlas. São Paulo.
- Marconi, A.M.; Lakatos, M.E. (2011). *Metodologia Científica: Ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica*. 5ª. Atlas. São Paulo.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for na intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer e Salovey (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York, N. Y.: Basic Books. McMillan, W. D., Chavis M. D. (1986). *Sense of Community: A Definition and Theory*. *Journal of Community Psychology*. Volume 14. George Peabody College of Vanderbilt University.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Myers, G. D. (1995). *Psicologia Social*. 4ª. México: McGraw-Hill.
- Nelson, G. e Prilleltensky, I. (eds.) (2005), *Community Psychology. In Pursuit of Liberation and Well-being*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social I*. Universidade Aberta. Lisboa.

- Nowlis, V., Nowlis, H.H. (1956). *The description and analysis of mood*. Annals of the New York Academy of Sciences. 65, 345-355.
- Obst, P. & White, K. (2005). An exploration of the interplay between Psychological Sense of Community, Social Identification and Salience. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 15, 127-135.
- Onyx, J. e Bullen, P. (2000). "Sources of Social Capital" in Winter, I. (ed.), *Social Capital and public policy in Australia* (pp.105-135). Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Fim de século, Lisboa.
- Pereira, A. (2006) *SPSS: Guia Prático de utilização - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. 6ª. Lisboa: Sílabo.
- Pestana, H.M., Gageiro, N.J. (2008) *Análise de dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. 5ª. Lisboa: Sílabo.
- Rappaport, J. (1994). Empowerment as a guide to doing research: Diversity as a positive value in Trickett, E., Watts, R. e Birman, D. (eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 359-382). San Francisco: Jossey- Bass.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Salili, L. (1994). Age, sex and cultural differences in the meaning and dimensions of achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 635-648.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sonn, C. C., Bishop, B. J. & Drew, N. M. (1999). Sense of community: Issues and considerations from a cross-cultural perspective. *Community, Work & Family*, 2, 205-218.
- SOS Criança e Adolescente.
<http://www.google.com/search?q=imagem+do+cerebro+humano+-+emo%C3%A7%C3%B5es&hl=pt-PT&prmd=imvns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=3ffaT9DUaonK0QWpicXyCg&ved=0CGUQsAQ&biw=1280&bih=929>. 2012-06-13. 10:00.
- Thorndike, R. (1920). Intelligence and its issues. *Harper's Magazine*, 140, 227 - 235.
- Vidal, A.S. (1991). *Psicologia comunitária: Bases conceptuales y operativas - métodos de intervención*. Barcelona: PPU.
- Wiesenfeld, E. (1996). The concept of 'we': A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*, 24(4), 337-346.
- Wandersman, A., Giamartino, G. (1980). Community and individual difference characteristics as influences on initial participation. *American Journal of Community Psychology*, 8(2), 217-228.

Anexo