

Escola Superior de Gestão de Tomar (ESGT)

# **A Eficácia da Formação no Contexto de Trabalho**

Dissertação de Mestrado

**Norton Almeida de Sousa**

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

Tomar . Julho . 2021





Escola Superior de Gestão de Tomar (ESGT)

# **A Eficácia da Formação no Contexto de Trabalho**

Dissertação de Mestrado

**Norton Almeida de Sousa**

Orientado por:

Ana Luísa Junça da Silva – Instituto Politécnico de Tomar

*Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Tomar para  
cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau  
de Mestre em Gestão de Recursos Humanos*

## A Eficácia da Formação no Contexto de Trabalho

*Dedico este trabalho a todos que acreditaram no meu potencial.*

## Agradecimentos

---

Este relatório é em grande parte fruto da contribuição de algumas pessoas, que sem as quais, a realização deste não teria sido possível. Por isso, gostaria de deixar o meu agradecimento:

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por tudo que Ele fez, tem feito e há de fazer por mim. Pela graça dEle cheguei até aqui e pela graça dEle continuarei a prosseguir.

À minha orientadora, a Professora Ana Luísa Junça da Silva, não posso deixar de agradecer o fato de ter me aceito como seu orientado, de ter me auxiliado a refletir sobre a melhor opção para desenvolver o trabalho final e de ter me ajudado com o seu conhecimento, sua prontidão, sugestões e recomendações.

Aos meus pais, Nilton e Marcia, pôr em todos os momentos terem acreditado em mim, mesmo quando eu já não mais acreditava e pelo apoio constante e imensurável. A toda a minha família pela seriedade com que sempre encararam os meus estudos e, principalmente, esta fase.

Aos meus melhores amigos, Debora, Fernanda, Luiz e Mayra, que mesmo à 7482 km de distância, sempre estiveram presentes me incentivando e dando forças para que eu continuasse. Obrigado a todos pelas grandes expectativas que depositaram em mim.

Seguimos com Fé!

## Resumo

---

A importância da formação profissional para o desempenho tem vindo a ser empiricamente demonstrada. O presente estudo teve como objetivos: (1) analisar se a formação, em formato *e-learning*, em inteligência emocional (IE), influencia o *engagement*, e o desempenho; (2) analisar a relação entre IE e *engagement*, e desempenho, e; (3) analisar se o *engagement* modera a relação entre IE e desempenho. Para isso, levou-se a cabo um estudo quase-experimental, com dois grupos: experimental e de controlo, com duas medições (antes e após a formação). O grupo experimental teve uma formação *e-learning* sobre inteligência emocional. O grupo de controlo não teve formação nenhuma. Para analisar o impacto da formação na inteligência emocional e no *engagement*, verificou-se se existiam diferenças significativas nos níveis de *engagement* e de IE, antes e após a formação. Os resultados mostraram que: (1) houve diferenças significativas nos níveis de IE e de *engagement*, antes e depois da formação, mostrando um aumento significativo após a formação. A IE revelou estar positivamente associada ao *engagement* e ao desempenho. Contudo, o *engagement* não moderou a relação entre a IE e o desempenho. Assim, o estudo mostra que a formação *e-learning*, mesmo de curta duração, parece ser eficaz para o incremento de competências como a IE, e atitudes como o *engagement*.

**Palavras-chave:** Formação; *e-learning*; Inteligência Emocional; *Engagement*; Desempenho.

## ***Abstract***

---

The importance of professional training for performance has been empirically demonstrated. The present study aimed to: (1) analyze whether training, in e-learning format, in emotional intelligence (EI) influences engagement and performance; (2) analyze the relationship between EI and engagement, and performance, and; (3) analyze whether engagement moderates the relationship between EI and performance. For this, a quasi-experimental study was carried out, with two groups: experimental and control, with two measurements (before and after training). The experimental group had an e-learning training on emotional intelligence. The control group had no training. To analyze the impact of training on emotional intelligence and engagement, it was verified whether there were significant differences in the levels of engagement and EI, before and after training. The results showed that: (1) there were significant differences in EI and engagement levels, before and after training, showing a significant increase after training. EI was found to be positively associated with engagement and performance. However, engagement did not moderate the relationship between EI and performance. Thus, the study shows that e-learning training, even for a short duration, seems to be effective in increasing skills such as EI, and attitudes such as engagement.

**Keywords:** Training; e-learning; Emotional Intelligence; Engagement; Performance.

## Índice

---

Agradecimentos .....	viii
Resumo .....	ix
<i>Abstract</i> .....	x
Índice .....	xi
Índice de Tabelas .....	xii
Índice de Figuras .....	xiii
Listagem de Siglas .....	xiv
Introdução .....	1
Enquadramento teórico .....	6
Modelo de exigências e recursos .....	7
Formação em contexto profissional .....	10
Formação em <i>e-learning</i> .....	18
Inteligência emocional .....	20
<i>Engagement</i> .....	23
Inteligência emocional e desempenho .....	29
Metodologia .....	34
Participantes e Procedimento .....	35
Instrumentos de medida (pré-teste).....	36
Instrumentos de medida (pós-teste) .....	38
Caracterização da formação .....	39
Análise de dados .....	41
Resultados.....	42
Análise da normalidade das variáveis.....	42
Estatística descritiva.....	43
Teste de hipóteses .....	45
Discussão, Conclusão, Limitações e Implicações .....	48
Discussão .....	48
Conclusão.....	52
Limitações e estudos futuros.....	54
Implicações práticas .....	55
Referências Bibliográficas.....	57
Anexos .....	78

## Índice de Tabelas

---

<b>Tabela 1.</b> Caracterização da Formação – Inteligência Emocional.....	39
<b>Tabela 2.</b> Estatística descritiva e fiabilidade das variáveis em estudo .....	43
<b>Tabela 3.</b> Correlações das variáveis em estudo .....	44
<b>Tabela 4.</b> Correlação entre a variável inteligência emocional e <i>engagement</i> .....	45
<b>Tabela 5.</b> Correlação entre a IE e o desempenho.....	46

## Índice de Figuras

---

<b>Figura 1.</b> Moderação do <i>engagement</i> na relação entre a IE e o desempenho.....	47
---	----

## Listagem de Siglas

---

**GRH** – Gestão de Recursos Humanos

**IE** – Inteligência Emocional

**CRC** – *Compensatory Regulatory-Control*

**UWES** – *Utrecht Work Engagement Scale*

**SSEIT** – *Self-Report Emotional Intelligence Test*

**EI** – *Emotional Intelligence*

**JD-R** – *Job Demands and Resources*

**ASTD** – *Association for Talent Development*

**IPT** – Instituto Politécnico de Tomar

**DP** – Desvio-padrão

## Introdução

---

Caetano (2007) sugere que a formação procura responder a duas questões. A primeira pretende, sob uma perspetiva de aprendizagem, compreender, em que nível, os objetivos de formação foram atingidos. A segunda, tem como propósito verificar, em que nível, o alcance desses objetivos resulta numa mudança ou melhoria de desempenho profissional, no contexto organizacional.

A sobrevivência de qualquer organização, na sua envolvente competitiva, está na sua habilidade de formar os seus colaboradores para serem criativos, inovadores, inventivos o que, invariavelmente, levará a melhorias do desempenho e, conseqüentemente, da sua vantagem competitiva (Edralin, 2004). A formação é uma prática de recursos humanos que ajuda a desenvolver as competências e a ampliar o conhecimento (Lynton & Pareek, 2001). Porém, a formação ainda possui uma limitação muito significativa, no que diz respeito à implementação de novas práticas formativas, pois parece haver um foco acentuado nos conteúdos a serem passados, e não na preocupação com os procedimentos adequados para os transmitir. Por exemplo, Huang (2001) demonstrou que a avaliação da formação é, muitas vezes, orientada para a sua quantidade, e não para a qualidade. Logo, para verificar a eficácia da formação, a avaliação da mesma é crucial (Bramley & Kitson, 1994; Beardwell, Holden & Claydon, 2004; Cheng e Ho, 2001). São os resultados inerentes à avaliação da formação que permitirão determinar se a formação foi eficaz, ou não.

Broad e Newstrom (1992) argumentaram que, para que uma formação seja eficaz, o colaborador deve transferir o conhecimento aprendido, durante a formação, para o trabalho. A investigação sobre a avaliação da formação, tem mostrado que esta é como

“uma aplicação sistemática do procedimento de pesquisa social para avaliar a conceituação, conceção, implementação e utilidade do programa” (Boulmetis, & Dutwin, 2000, p. 4). Ou seja, esta parece ser uma tentativa deliberada de recolha e análise de dados, de forma a avaliar se, e em que medida, o objetivo do programa de formação foi alcançado.

A globalização e a tecnologia estão a mudar a visão sobre a educação e ofertas educacionais. A tecnologia deu origem a caminhos de aprendizagem inovadores, como por exemplo, o sistema de *e-learning* (aprendizagem *on-line*), que ocupa uma posição predominante (Mouzakitis, 2009). O mercado corporativo de *e-learning* tem tido um rápido crescimento, especialmente na última década (Bucciarelli et al., 2010). Uma grande parte das organizações tem adotado o *e-learning* como o seu método preferido para o desenvolvimento de competências (Mansour, 2009). Este está a começar a tornar-se a metodologia principal na educação e na formação (Mihartescu, Negrut, & Mazilescu, 2010), porque: (1) atende à exigência atual para criar rapidamente recursos de aprendizagem para abordar eventos de negócios, desenvolvimentos competitivos, formações de produtos ou outras necessidades de negócios, e; (2) ajuda a minimizar a contribuição de tempo e recursos do aluno/formando (Al-Furaydi, 2013).

O *e-learning* foi definido de várias maneiras e depende das necessidades das organizações e circunstâncias específicas. Este é descrito como o conteúdo de instrução ou experiências de aprendizagem habilitadas pela *internet* para aprimorar o conhecimento e o desempenho de um indivíduo (Pantazis, 2001).

Considerando que os recursos humanos são o capital intelectual da organização, os colaboradores são considerados uma fonte de vantagem competitiva (Houger, 2006), e a formação é uma das formas, mais eficazes, de desenvolver o capital intelectual da organização, através do desenvolvimento de competências dos colaboradores. Por

exemplo, Khan et al. (2016) evidenciou que a formação, o desenvolvimento e a satisfação no trabalho são parâmetros importantes para o desempenho do colaborador. No estudo que realizaram, mostraram que a satisfação com o trabalho mediava a relação entre a formação e o desenvolvimento, e o desempenho. Assim, concluíram que, investindo em programas de formação e desenvolvimento, a satisfação no trabalho aumentaria e, por sua vez, também o desempenho. Também Haywood (1992) mostrou que a eficácia da formação é um, entre muitos fatores, que podem melhorar o desempenho individual e organizacional.

Um dos conceitos relacionado com o desempenho é o *work engagement*. Este é um estado afetivo positivo, relacionado com o trabalho, caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção (Schaufeli et al., 2002). Trabalhadores com elevados níveis de *engagement* parecem ser dedicados e motivados para fazer da organização um sucesso (Bakker & Leiter, 2010). O *engagement* é também uma ligação psicológica com a organização, que resulta de um estado afetivo positivo (Lather & Jain, 2015). Algumas consequências do *engagement* são: satisfação com o trabalho, comprometimento, orgulho face à organização, e intenção de permanecer na organização (e.g., Côte, et al., 2021).

Kirke (2012) mostrou que o *engagement* é essencial para qualquer organização que procura crescimento e sucesso. O ambiente de negócios, progressivamente agressivo, tem impulsionado as organizações a concentrarem-se no aumento do *engagement*, de forma a explicar fatores subjacentes ao desempenho. De acordo com Bakker e Leiter (2010), o *engagement* foi considerado um fator crucial ao desenvolvimento e desempenho, especialmente quando a natureza do trabalho tem um impacto direto no bem-estar do colaborador, e na sua saúde física e mental (Wrzesniewski, Rozin & Bennett, 2002). Também Bagyo (2013) mostrou que o *engagement* influencia positivamente o desempenho.

Carly (2012) realçou a ideia de que colaboradores com maiores níveis de *engagement* são mais produtivos, e mostrou que uma das melhores maneiras para aumentar o *engagement* é através da formação e do desenvolvimento. Da mesma forma, Elnaga e Imran (2013) mostraram que a formação, parece ser uma das práticas de gestão de recursos humanos que mais afetam o *engagement*, bem como o conhecimento e competências, resultando num melhor desempenho no trabalho.

Estudos recentes em inteligência emocional e *engagement* têm evidenciado que ambos os conceitos estão relacionados com o aumento do desempenho individual, organizacional e da eficácia da liderança (Llorens & Bakker Solanova, 2006). Por exemplo, indivíduos emocionalmente inteligentes tendem a ter avaliações de desempenho mais altas, do que aqueles com IE inferior (Law, Wong, & Song, 2004; Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Saloveyk, 2006; Van Rooy & Viswesvaran, 2004).

Empiricamente tem sido demonstrado que vários fatores influenciam o *engagement*, como por exemplo, a variedade no trabalho, *coaching*, recursos de trabalho, reconhecimento (Schaufeli & Bakker, 2010; Towers Perrin, 2003, 2007; Wagner & Harter, 2006). Outros estudos têm evidenciado que o *feedback*, as oportunidades para aprender novas competências, a autonomia e o apoio social de gestores e colegas estão positivamente relacionados com o *engagement* (Halbesleben, 2010; Wagner & Harter, 2006). Bakker et al. (2008) descreveu estes fatores como recursos organizacionais, sociais, e físicos, e argumentou que os estes ajudam a minimizar o impacto das exigências psicológicas e físicas do trabalho.

Por outro lado, a IE parece estar relacionada com conceitos semelhantes ao *engagement*, como a satisfação pessoal (Abraham, 2000; Craig, 2005; Martinez-Pons, 2000; Murray, 1998; Schutte et al., 2001), atitudes no trabalho, comportamento e resultados (Carmeli, 2003), autoestima (Schutte, Malouff, Simunek, Hollander, &

McKenley, 2002) e satisfação no trabalho (Sy, Tram, & O'Hara, 2006). Vários investigadores têm dado orientação para que estudos futuros procurem estudar a relação entre IE e o *engagement*. Por exemplo, Saks (2006) sugeriu que estudos futuros deveriam considerar as diferenças individuais, por exemplo, em IE, que podem ajudar a prever o *engagement*.

Apesar de haver vários estudos que demonstram que a eficácia da formação está associada a melhorias no *engagement*, e conseqüentemente, no desempenho, ainda não há muitos estudos focados nas práticas de formação em *e-learning*, e a forma como as mesmas poderão melhorar o *engagement* (e.g., Fletcher, 2016). Por outro lado, a maioria dos estudos existentes focam-se em estudos correlacionais, que analisam a relação entre a formação, enquanto prática de recursos humanos, e outras variáveis, como o *engagement*. Contudo, há poucos estudos de natureza quase-experimental a estudar estas relações. Assim, com o intuito de contribuir para o aumento do conhecimento sobre o impacto da formação em *e-learning*, sobre a IE no *engagement* e no desempenho, desenvolveu-se um estudo quase-experimental, com recurso a dois grupos: de controlo (sem formação) e experimental (com formação *e-learning*, em IE). Em qualquer um dos grupos houve duas medições: antes e após a formação.

## Enquadramento teórico

---

Este estudo é baseado na teoria do capital humano proposta por Schultz (1961) e desenvolvida por Becker (1994) e também no modelo de exigências e recursos (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

A teoria do capital humano sugere que a educação corporativa ou a formação aumenta a produtividade dos trabalhadores (Becker, 1994). O modelo de capital humano sugere que a decisão de investir em formação é baseada num rácio calculado entre os custos e os benefícios, de tal investimento. Assume-se que os indivíduos invistam em formação durante um período inicial e recebam retornos do investimento em períodos subsequentes (Becker, 1994). O capital humano é semelhante a meios físicos de produção. Little e Mirrlees (1968), afirmaram que pode se investir em capital humano (através da educação, formação, e tratamento médico) e os resultados de uma pessoa dependem, em parte, da taxa de retorno sobre o capital humano que ela possui.

## Modelo de exigências e recursos

O modelo das exigências e recursos (JD-R) atribui o bem-estar do colaborador às características do ambiente de trabalho (Xanthopoulou et al., 2007), sendo que estas podem ser divididas em duas categorias: (1) exigências de trabalho, e; (2) recursos de trabalho. As exigências são definidas como os fatores físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho que requerem esforço ou habilidades físicas e/ou psicológicas (cognitivas e emocionais) sustentadas e, portanto, estão associadas a certos custos fisiológicos e/ou psicológicos (Bakker & Demerouti, 2007, p. 312). Exemplos de exigências de trabalho são sobrecarga de trabalho, ambiguidade, conflito interpessoal e insegurança no trabalho (Bakker, Ten Brummelhuis, Prins & Heijden, 2011; Bakker, Van Veldhoven & Xanthopoulou, 2010).

Por outro lado, os recursos são os aspetos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais de um trabalho que (Schaufeli & Bakker, 2004): (1) reduzem as exigências e os custos fisiológicos e psicológicos associados; (2) são funcionais para atingir as metas de trabalho, e (3) estimulam o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Exemplos de recursos de trabalho são *feedback*, controle de trabalho e suporte social. (Bakker et al., 2010; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007).

Este modelo é considerado um dos melhores para estudar o bem-estar, o *engagement* e o *burnout*, pois pode ser usado para avaliar qualquer área funcional. Outros modelos, mais antigos, sobre o qual o JD-R foi desenvolvido, incluíam o *Job Demands Control Model* (Karasek, 1979) e o *Effort Reward Imbalance Model* (Siegrist, 1996). Esses modelos consideravam apenas um número limitado de características de trabalho (Bakker & Demerouti, 2007; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens, 2008),

em comparação com o JD-R, que considera todos os tipos de exigências e recursos de trabalho para prever o *engagement*. Além disso, a força do modelo está na sua capacidade de entender dois processos paralelos que influenciam o bem-estar. Estes incluem (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006): (1) um processo de desgaste em que as exigências esgotam os recursos mentais e físicos de um indivíduo, o que pode levar ao *burnout* e, eventualmente, a outros problemas de saúde, e; (2) um processo motivacional no qual os recursos do trabalho promovem o *engagement*, e podem melhorar o comprometimento organizacional, e o desempenho.

O processo de desgaste é construído com base nas premissas do modelo de Hockey (1997) *Compensatory Regulatory-Control* (CRC), que afirma que os indivíduos em *stress* lutam para proteger os seus objetivos primários de desempenho (benefícios) para lidar com o aumento das exigências de trabalho, que exigem um aumento da quantidade de esforço mental (custos). O esforço compensatório de um indivíduo deve ser mobilizado para lidar com essa luta. Se o esforço compensatório for contínuo, o indivíduo perderá energia, que pode resultar em *burnout* e, eventualmente, problemas de saúde. Esse processo está associado a custos fisiológicos e psicológicos, como aumento da atividade simpática, fadiga e perda de motivação (Hakanen et al., 2006, p. 498). As exigências como parte do processo de desgaste são os maiores preditores da exaustão emocional e cinismo, duas dimensões do *burnout* (Schaufeli & Bakker, 2004; Xanthopoulou et al., 2007). Isso é sustentado pela proposição de que indivíduos com elevadas exigências, e poucos recursos são mais propensos a desenvolver *burnout* e terem menos *engagement* (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Isso pode ocorrer em todos os tipos de ocupações (Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004). Foi encontrada uma relação negativa entre o *engagement* e as exigências no trabalho, e positiva entre as estas e o *burnout* (Fourie, Rothmann & Van de Vijver, 2008).

No processo motivacional, os recursos influenciam o bem-estar: (1) intrinsecamente, através da promoção do crescimento, aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, ou; (2) extrinsecamente, ajudando-o a atingir seus objetivos de trabalho (Hakanen et al., 2006). De acordo com Bakker e Demerouti (2007), os recursos podem ser: (1) organizacionais (por exemplo, salário, oportunidades de carreira, acesso a recursos e segurança no emprego); (2) interpessoais (por exemplo, relação com o supervisor, apoio de colegas de trabalho e clima de equipa); (3) de tarefa (por exemplo, clareza de funções e participação na tomada de decisões) e no nível das tarefas (por exemplo, variedade, autonomia, *feedback* e importância da tarefa).

Os recursos foram considerados os preditores do *engagement* (Bakker et al., 2008; Mauno, Kinnunen & Ruokolainen, 2007; Rothmann & Jordaan, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004), especialmente na presença de altas exigências (Bakker et al., 2008; Rothmann & Jordaan, 2006). Os recursos também são considerados cruciais para a retenção de colaboradores. De Lange, De Witte e Notelaers (2008) mostraram que o baixo *engagement*, a baixa autonomia e os baixos recursos departamentais aumentam a intenção de saída e a, conseqüente, transferência para outras empresas.

## Formação em contexto profissional

A formação profissional foi reconhecida como uma das principais funções em GRH. Esta atraiu atenção por parte de académicos e profissionais, sendo que há várias concetualizações de formação. Por exemplo, Gordon (1992) definiu formação como a modificação, planeada e sistemática, de comportamentos através de eventos, atividades e programas de aprendizagem, que resultam no alcance de altos níveis de conhecimento, habilidades, competências e capacidade para realizar o trabalho com eficiência.

A formação tem como objetivo atualizar os funcionários acerca dos mais recentes desenvolvimentos tecnológicos. A aprendizagem é, como tal, considerada um processo contínuo. Muito embora, os colaboradores possam ser bons a realizar as tarefas, em determinados momentos, é necessária formação para a atualização, sobre as tendências mais recentes (Narasimhan & Ramanarayanan, 2014).

O reconhecimento da importância da formação profissional tem sido manifestado por diversos investigadores. Por exemplo, Beardwell e colaboradores, em 2004, argumentam que o reconhecimento da importância da formação, nos últimos anos, tem sido fortemente influenciado pela intensificação da competição e pelo sucesso das organizações, nas quais há um forte investimento no desenvolvimento dos colaboradores. Os mesmos autores acrescentaram que os desenvolvimentos tecnológicos e as mudanças organizacionais têm levado, gradualmente, ao incremento da perceção, por parte dos empregadores, de que o sucesso depende das competências e dos conhecimentos dos colaboradores, sendo necessário um investimento significativo e contínuo em formação. Uma organização parece aumentar a sua eficácia e o seu desempenho com uma força de trabalho qualificada. Portanto, parece premente que estas se foquem e invistam em programas de formação para eficácia organizacional (Mayfield, 2011).

A importância da formação tem sido amplamente reconhecida, como descrito em cima, principalmente quando as organizações querem melhorar a produtividade e competência dos seus colaboradores. Contudo, uma das principais responsabilidades passa por determinar a real necessidade da formação (esta deve questionar se o problema pode ser resolvido através da formação). O diagnóstico de necessidades de formação é uma etapa inicial e essencial para o processo de preparar e ministrar programas de formação apropriados (Singh & Dangwal, 2017).

De acordo com Welty (2007), assim que a necessidade de formação for identificada, as falhas de desempenho poderão ser tratadas apropriadamente. Assim, poderão ser desenvolvidas as estratégias, o método e procedimentos adequados para uma formação eficaz (Hansen, 2006), ou seja, projetar o programa da formação que melhor se ajustará aos objetivos identificados no diagnóstico de necessidades de formação.

O *design* da formação tem três componentes: (1) adequar os resultados da aprendizagem ao currículo; (2) delinear os resultados da aprendizagem, e; (3) obter a aprovação da gestão (Welty, 2007). Isso pragmatiza decisões que incluem a estratégia, métodos, estrutura, duração, avaliação e *feedback* (Quigley, 2019).

A formação importa custos, contudo estes podem ser considerados um investimento - se a formação cumprir o propósito de melhorar o desempenho (Hall & Nania, 1997). Para que os programas de formação sejam eficazes, a formação deverá ser projetada e desenvolvida de forma adequada. A eficácia da formação depende, não só da conceção e execução das atividades eficazmente, mas também dos métodos utilizados (Khan et. al, 2011). Clark (2019) tem realçado que, não existe um único método para uma formação eficaz, pois a aprendizagem deriva da mistura dos métodos adequados ao objetivo da formação. A eficácia da formação pode ser medida com base em alguns elementos: objetivo, custo, tempo, localização, frequência da formação, competências do

formador, métodos adequados ao programa de formação, conteúdo e técnicas de formação (Sal & Raja 2016).

Para tornar o programa eficaz, é necessário desenvolver o material e o conteúdo do curso. Os critérios para estabelecer o conteúdo e o material da formação são: desempenho organizacional, problema para o qual a formação é a solução, objetivos organizacionais, processos de trabalho, detalhes do conhecimento e a especialização necessária, objetivos e resultados de aprendizagem, estratégia e o currículo de formação (Dobbs, 2006).

Hicks e Klimoski (1987) descreveram que a organização de uma formação eficaz aumenta a vontade de aprender e a motivação que, em consequência, aumenta o desempenho no trabalho. Além disso, Frayne e Geringer (2000) também argumentaram que diferentes projetos de formação, podem influenciar os resultados e o desempenho no trabalho. O papel do formador é fundamental para melhorar a eficácia da formação. Nesta mesma linha de pensamento, Farh e Farh (2013) mostraram que o uso da tecnologia tem uma influência significativa no aumento do desempenho e nos comportamentos dos colaboradores. Isso também realça a importância de como o desempenho do formador e o uso eficaz da tecnologia, durante a sessão de formação, pode melhorar os resultados dos colaboradores.

O crescimento e o desenvolvimento organizacional são afetados por uma série de fatores. A formação desempenha um papel vital na melhoria do desempenho, bem como no aumento da produtividade. Isso, por sua vez, coloca as organizações em melhores posições para enfrentar a concorrência e permanecer no topo. A literatura apresenta evidências de efeitos significativos da formação e desenvolvimento no desempenho individual (Purcell et al., 2003) e organizacional (Swart et al., 2005). Por exemplo, Wright e Geroy (2001) observaram que as competências dos indivíduos melhoram através de

programas de formação eficazes. A formação tem benefícios relacionados com a melhoria de desempenho individual e organizacional, através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e comportamentos (Appiah, 2010). Além disso, Swart et al. (2005) mostraram que a formação é um meio de lidar com lacunas de competências e de desempenho. De acordo com Swart et al. (2005), preencher a lacuna de desempenho refere-se à implementação de uma intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver competências específicas e, conseqüentemente, melhorar o desempenho individual. Para os autores, é importante que a organização reconheça que os seus trabalhadores não estão a ter um bom desempenho e, portanto, os seus conhecimentos, habilidades e atitudes precisam ser desenvolvidos de acordo com as necessidades da organização. De acordo com Wright e Geroy (2001), as competências desenvolvem-se através de programas de formação. Estes não só melhoram o desempenho geral, mas também aumenta o conhecimento, as habilidades e a atitude dos trabalhadores, contribuindo assim para um desempenho organizacional superior.

Além disso, as reclamações de insatisfação, absentismo e rotatividade podem ser minimizadas quando os colaboradores se sentem satisfeitos, realizados e com as suas competências desafiadas e desenvolvidas (Pigors & Myers, 1989).

A maioria dos benefícios da formação são alcançados quando esta é planeada. Isso significa que a organização, os formadores e os participantes estão preparados para a formação, com bastante antecedência. De acordo com Kenney e Reid (1986) a formação planeada é uma intervenção deliberada que visa alcançar a aprendizagem necessária para melhorar o desempenho no trabalho. Como tal, a formação planeada, inclui sete etapas: (1) identificar e definir as necessidades de formação; (2) definir o aprendizado necessário em termos de quais habilidades e conhecimentos devem ser aprendidas e quais atitudes precisam ser mudadas; (3) definir os objetivos da formação; (4) planejar programas de

formação para atender às necessidades e objetivos, usando combinação de técnicas e locais de formação; (5) decidir quem fornece a formação; (6) avaliar a formação, e; (7) corrigir e ampliar a formação conforme necessário (Kenney, & Reid, 1986).

### **Avaliação da eficácia da formação**

Alvarez et al. (2004) descreveram a eficácia da formação como o estudo do indivíduo, formação e características organizacionais que afetam o processo de formação antes, durante e após a formação.

Estudos anteriores sobre a avaliação da formação focaram-se, principalmente, na avaliação de resultados da mesma, no fim da formação (somente pós-teste) (Pineda, 2010; Warr et al., 1999). No entanto, medir os resultados da formação em dois tempos, ou seja, antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da mesma, em vez de apenas pós-teste, têm sido recomendados (Cannon-Bowers et al., 1995; Ford & Kraiger, 1995; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992; Warr et al., 1999). Outros estudos analisaram avaliações pós-formação, com foco na influência das características da formação, tendo em conta os quatro níveis de avaliação sugeridos por Kirkpatrick (reação, aprendizagem, comportamento e resultados) ou, individualmente, ou em termos da relação entre dois níveis (e.g., reação e aprendizagem; Baldwin & Ford, 1988; Bates et al., 2007; Ghosh et al., 2011; Iqbal et al., 2011). No entanto, eles têm dedicado menos atenção à influência das características na eficácia da formação (Bates, 2004). Portanto, a formação não pode ser medida, adequadamente, de forma independente desses fatores (Tannenbaum et al., 1993).

Como já mencionado, Kirkpatrick afirma que a formação pode ser avaliada usando quatro níveis de avaliação: reação, aprendizagem, comportamento e resultados (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Do desempenho individual ao organizacional, os quatro níveis representam uma sequência de complexidade, passando de um nível mais simples para um mais complexo, e à medida que se avança de nível, o processo de avaliação torna-se mais difícil e demorado, mas também dá informações mais

importantes. No nível 1, da reação, o foco está nas reações do formando, por exemplo, para avaliar a satisfação do formando com a formação, ou com partes específicas da formação. Os instrumentos de medição solicitam comentários sobre o conteúdo da formação, materiais, instrutores, instalações, métodos de entrega, etc. (Kirkpatrick, 1959; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005). Isso é importante porque as reações positivas a um programa de formação revelam as mais valias do mesmo, ao passo que, comentários negativos indicam o que pode ser melhorado futuramente. Os comentários positivos e negativos podem ser usados para modificar o programa, e para garantir o suporte organizacional para o programa de formação. Como as reações favoráveis às formações não garantem, por si só, que a aprendizagem (Nível 2) ou mudança comportamental (Nível 3), Kirkpatrick enfatiza que muitas organizações e profissionais de recursos humanos negligenciam a importância da avaliação do nível 1 (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005) e focam-se mais nas seguintes.

O nível 2 refere-se à avaliação da aprendizagem. Esta examina o que os indivíduos aprenderam na formação. A aprendizagem é “... a medida em que os participantes mudam atitudes, melhoram o conhecimento e/ou aumentam as habilidades como resultado da participação no programa” (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p. 22). Embora o conhecimento e as competências adquiridas, por si só, não garantam mudanças comportamentais ou no desempenho (Strunk, 1999), é evidente que as avaliações de nível 2 são o nível mais usado para avaliar os programas de formação (Bersin, 2003). Não obstante, os profissionais de recursos humanos precisam mostrar que os indivíduos adquiriram conhecimentos e competências com a formação, para mostrar o mérito do programa. Como Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) enfatizaram, “avaliar a aprendizagem é importante. Sem aprendizagem, nenhuma mudança de comportamento ocorrerá (p. 50).”

O nível 3 avalia o comportamento dos indivíduos, determinando até que ponto os estes aplicam os conhecimentos e competências recém-adquiridos no trabalho (Kirkpatrick, 1960). Este nível de avaliação é crítico, pois aborda a questão da transferência de aprendizagem. Se os indivíduos não aplicarem o que aprenderam no trabalho, o esforço de formação não terá impacto nos resultados organizacionais (Nível 4). Nenhum resultado final positivo pode ser esperado, a menos que ocorra uma mudança positiva no comportamento (desempenho). Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) observaram que a avaliação do comportamento é mais complicada, difícil e demorada do que as avaliações de reação e aprendizagem, níveis 1 e 2, respectivamente. Consequentemente, como afirmou Kirkpatrick: “Eu acredito que o nível 3 é o nível esquecido. Muito tempo, energia e despesas são investidos nos níveis 1 e 2 pela formação de profissionais porque esses são os níveis sobre os quais eles têm mais controle. Os executivos estão interessados no nível 4, e é assim que deve ser. Isso deixa o nível 3 lá fora, por conta própria, sem possuí-lo realmente” (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p. 83).

O nível 4 é, o mais importante, e também o mais difícil de avaliar (Werner & DeSimone, 2005; Kirkpatrick, 1960; Kirkpatrick, 1998; Phillips, 1996). Normalmente, as organizações usam o nível 4, para analisar a diferença entre os resultados de negócios e o seu investimento na formação. As organizações tentam medir os resultados organizacionais reais derivados da formação e atribuir um valor numérico a essas mudanças. Os programas que visam o aumento das vendas, redução de acidentes, redução da rotatividade, redução dos custos ou aumento da produção podem ser avaliados em termos de resultados (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005).

## Formação em *e-learning*

Hall e LeCavalier (2000) atribuíram as economias, de algumas empresas, a resultados da conversão dos seus métodos tradicionais de formação em *e-learning*. Por exemplo, a IBM economizou US\$ 200 milhões em 1999, proporcionando cinco vezes a aprendizagem, a um terço do custo com os métodos tradicionais. Usando uma combinação de formação *online* (80%) e presencial (20%), a Ernst & Young reduziu os custos de formação em 35%, melhorando a consistência e escalabilidade. Rockwell Collins reduziu os gastos com a formação em 40%, com uma taxa de conversão de apenas 25% para formação online.

Além dos benefícios económicos geralmente positivos, existem outras vantagens, como a conveniência, formação padronizada, aprendizagem individualizada e variedade de conteúdo disponível, que fizeram do *e-learning* uma prioridade para muitas empresas.

Grande parte da discussão sobre a implementação do *e-learning* tem se concentrado na tecnologia, mas, como Driscoll (2001) e outros realçaram, o *e-learning* não é apenas sobre a tecnologia, mas também sobre fatores humanos. Não há dúvida de que as organizações estão a aumentar o recurso ao *e-learning*. Por exemplo, Forrester, uma empresa de investigação que ajuda as empresas a avaliar o efeito da mudança de tecnologia nas suas operações, entrevistou gestores de formação em 2500 empresas e descobriu que todas, exceto uma delas, já tinham formações *on-line* (Dalton, 2000). Um estudo com 500 diretores pedagógicos (Online Learning News, 2001) mostrou que: (1) 70% já tinham tido uma formação em *e-learning*; (2) 6% a 8% tinham a prioridade de converter as sessões presenciais para sessões em *e-learning*; (3) 80% tinha como objetivo expandir programas de gestão do conhecimento, e; (4) 78% estavam a melhorar o os recursos eletrónicos. Barron (2001) revelou que a tecnologia tem sido cada vez mais

capaz de "demonstrar uma economia de custos e benefícios mais amplos, desenvolver ofertas integradas e propor formas inovadoras de aplicação do *e-learning* (p. 3)."

ASTD (2002), no seu relatório do estado da indústria, observou que, o ano 2000 marcou uma nova era de crescimento para o *e-learning*. As organizações têm sempre um foco no resultado financeiro e, embora os custos do *e-learning* sejam atraentes, estas têm optado para opções equilibradas, usando mais do que um método de formação (por exemplo, formação *blended-learning*: combinação entre aulas presenciais e *online*, para aumentar a eficácia da formação), mesmo que isso aumente os custos.

## Inteligência emocional

O conceito de inteligência emocional está a ser, cada vez, mais utilizado na pesquisa e na prática. Alguns conceitos de inteligência emocional, como por exemplo de Goleman (1995) e Bar-On (2000), englobam competências sociais, que se baseiam em competências básicas. Salovey e Mayer (1990) desenvolveram a teoria da inteligência emocional (modelo de quatro ramos da IE), no qual a inteligência emocional é definida como a capacidade de processar informações emocionais no que se refere à percepção, assimilação, expressão, regulação e gestão da emoção (Brackett et al., 2006). Este modelo postula que a IE consiste nas funções inter-relacionadas de (a) *perceber* as emoções com precisão em si mesmo e nos outros, ou seja, reconhecer “pistas” faciais e de voz relacionadas com a emoção de outras pessoas e a consciência dos próprios estados corporais inerentes à emoção; (b) *usar* a emoção para ajudar no pensamento e na tomada de decisões, i.e., envolve aproveitar os efeitos das emoções, por exemplo, recorrendo ao humor positivo para intensificar o pensamento criativo; (c) *compreensão* da emoção em si mesmo e nos outros, que consiste em conhecer as causas e consequências das diferentes emoções, bem como ser capaz de diferenciar as várias emoções; e (d) *gerir* efetivamente a emoção, em si mesmo e nos outros, que consiste em regular as emoções para que estas sejam compatíveis com as exigências de uma situação, ou com os objetivos dos indivíduos (Goleman, 1995). Esses processos são componentes do processamento de informações emocionais e estão inter-relacionados para que os processos mais integrados, como a compreensão da emoção, se baseiem nos processos mais básicos, como a percepção da emoção.

Assim, para Mayer e colaboradores (2000), a IE envolve um conjunto de habilidades mentais em que os indivíduos empregam processos de nível superior em

relação à atenção às emoções, clareza das mesmas, capacidade discriminativa de emoções e estratégias de regulação do humor (Brackett & Mayer, 2003). Também envolve a capacidade de raciocínio emocional e de usar as emoções e o conhecimento emocional para aprimorar o pensamento (Lopes et al., 2005). Indivíduos emocionalmente inteligentes têm sido, frequentemente, descritos como bem ajustados, afáveis, genuínos, persistentes e otimistas (Ivcevic et al., 2007). A IE também tem sido apontada como um bom preditor de desempenho (Clarke, 2006; Tucker & Sojka, 2000).

A IE tem sido conceptualizada como uma competência e como um traço ou funcionamento pleno (Neubauer & Freudenthaler, 2005; Petrides & Furnham, 2003; Schutte et al., 2009). Esta é, geralmente, avaliada através de questionários de auto-descrição, avaliações do observador ou testes de desempenho. Por exemplo, os testes de desempenho consistem em apresentar aos participantes tarefas para identificar a emoção expressa em fotografias e/ou vídeos. As medidas de auto-descrição e de observação consistem em pedir informações sobre o que um indivíduo normalmente faz, e como um indivíduo geralmente controla suas emoções.

Embora se acredite que o desenvolvimento da inteligência emocional seja um processo natural, há vários estudos que mostram que a formação profissional em IE, pode aumentar os seus níveis, e contribuir para o desempenho (Chan, 2006; Clarke, 2010; Nelis et al., 2009). Por exemplo, Schutte et al. (2013) observaram um aumento nos níveis de IE, após formações em IE. A formação profissional em IE é comum em profissionais, com empregos com altas cargas emocionais (Glomb & Tews, 2004), como por exemplo, em gestores. Por exemplo, Vesely et al. (2014) administraram um programa de formação, de cinco semanas, para 23 candidatos a professores do ensino superior, em duas universidades canadenses. Durante a formação, os participantes receberam uma hora e meia de formação, por semana, consistindo em *workshops*, discussão em grupo,

exercícios práticos e trabalhos de casa. Os participantes, do grupo experimental (o que teve formação) mostraram diferenças significativas nos níveis de IE, entre o pré e o pós-teste, ao passo que os participantes do grupo de controlo (sem formação), não evidenciaram diferenças significativas na IE.

Os investigadores têm-se focado, em empregos com altos níveis de *stress* ou carga emocional, como policiais, enfermeiras e gestores, para estudar a formação *on-the-job*, sobre IE. Em um desses estudos, Slaski e Cartwright (2003) definiram um grupo experimental, formado por gestores, e um grupo de controlo. O grupo experimental tinha uma formação de inteligência emocional, um dia por semana, durante quatro semanas. Os resultados mostraram um aumento significativo na IE para o grupo experimental, mas não para o grupo de controlo. Também, Al-Faouri et al. (2014) ministraram uma formação de IE, para 70 enfermeiras, num hospital universitário, duas horas por dia, durante sete semanas. Os investigadores mostraram um aumento na IE, e também na satisfação com o trabalho. Em contraste, Muya e Kacirek (2009) testaram a eficácia de programas de formação em IE, para líderes emergentes, através de três sessões de formação, de três dias, ao longo de nove meses. A formação consistiu em seminários, estudos de caso, *feedback* e trabalhos de casa. Contudo, os resultados não mostraram mudanças significativas na IE entre o pré e o pós-teste. Estes podem ter-se devido ao longo programa de formação (apenas três sessões durante nove meses). Apesar das inconsistências nos resultados das investigações, espera-se que:

**Hipótese 1:** Há diferenças significativas entre a IE antes e depois da formação.

## **Engagement**

O *engagement* tornou-se popular, junto de investigadores e gestores (Whittington & Galpin, 2010). Por exemplo, Gerst (2013) observou que as organizações americanas gastam mais de U\$\$ 720 milhões, anualmente, com o objetivo de aumentar o *engagement* dos colaboradores. Estas estimativas parecem evidenciar o papel crucial do *engagement* no topo das agendas de todas as organizações, sejam elas públicas ou privadas, e pode muito bem ser o motivo pelo qual investigadores e gestores se interessaram pelo *engagement* (Attridge, 2009).

Apesar das inúmeras definições de *engagement*, uma das mais consensuais é a de Schaufeli e colaboradores (2002). Estes definiram o *engagement* como um estado afetivo positivo, gratificante relacionado com o trabalho, e caracterizado por vigor, dedicação e absorção (Schaufeli et al., 2002, p. 72). Vigor refere-se à energia e resiliência mental durante o trabalho, disposição para investir esforço no trabalho e persistência perante as dificuldades. A dedicação é o significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio da pessoa para com o trabalho. A absorção refere-se ao estado de concentração e foco na tarefa, de modo que a pessoa tende a sentir que o tempo passa rapidamente e é difícil desligar-se do trabalho.

Kahn (1990) descreveu o *engagement* como o processo de conectar as pessoas com o seu trabalho, de forma a promover a sua participação plena nas suas funções, através das atividades físicas (vigor), recursos emocionais (dedicação) e cognitivos (absorção). O aspeto cognitivo do *engagement* diz respeito às crenças sobre a organização, os seus líderes e as condições de trabalho. O aspeto emocional diz respeito à forma como as pessoas se sentem face a cada um desses três fatores, e se eles têm atitudes, positivas ou negativas, em relação à organização. O aspeto físico do *engagement*

diz respeito à energia colocada pelos indivíduos para cumprir as suas funções. Assim, de acordo com Kahn (1990), *engagement* significa estar psicológica e fisicamente presente ao desempenhar um papel organizacional. Também Baumruk, em 2004, definiu o *engagement* como um compromisso emocional e intelectual com a organização (Baumruk, 2004) ou a quantidade de esforço discricionário colocado pelos indivíduos no seu trabalho (Frank et al., 2004). Embora seja reconhecido que o *engagement* é um constructo multifacetado, como sugerido anteriormente por Kahn (1990), Truss et al. (2006) definiram o *engagement* como a paixão pelo trabalho e Robinson et al. (2004) definiu o *engagement* como algo que vai para além do compromisso.

A importância do *engagement* tem sido amplamente reconhecida. Por exemplo, Attridge (2009) mostrou que colaboradores com níveis elevados de *engagement* estão mais envolvidos, têm um maior grau de comprometimento, entusiasmo e zelo face ao trabalho. Para além disso, maior *engagement* resulta em maior bem-estar (Blattner & Walter, 2015), satisfação do cliente, produtividade e lucro (Bowen, 2016), e menos acidentes e rotatividade (Barrick et al., 2014). Colaboradores com níveis mais altos de *engagement* tendem a ter maior identificação com a organização e são conhecidos pela sua motivação para ir além do que é exigido nas suas funções (Davenport & Harding, 2010). Também Towers Watson (2010) mostrou que indivíduos com maior *engagement* tendem a superar os seus colegas (com níveis inferiores de *engagement*) em termos de desempenho, e evidenciaram uma relação positiva entre o *engagement* e as margens de lucro líquidas da organização.

Whittington e Galpin (2010) e Shuck et al., (2011) observaram que o *engagement* levava a melhores desempenhos, e consideraram as estratégias de incremento do *engagement*, como um dos cinco desafios mais importantes para os gestores (Attridge, 2009). Whittington e Galpin (2010) definiram o desempenho como a realização bem-

sucedida das tarefas atribuídas, mas fazem uma distinção entre o desempenho de papel e o desempenho extra-papel, i.e., tudo o que o colaborador faz (de modo voluntário), que vai além do seu papel formal na organização, mas que contribuem para a mesma, e sobre as quais, o indivíduo não recebe recompensa formal. Whittington e Galpin (2010) deram o exemplo da Procter and Gamble. Esta tem a maior taxa de conversão de estagiários em funcionários produtivos, em tempo integral, no seu setor. O sucesso é atribuído aos esforços iniciais da Procter and Gamble em aumentar o *engagement* dos estagiários por vários meios, alguns dos quais envolvem a formação, o trabalho com significado, práticas de reconhecimento do trabalho, *feedback*, entre outras. Essa taxa de retenção gerada por níveis mais altos de *engagement*, beneficia a Procter and Gamble, em vários níveis e, especialmente, face aos custos. Os custos de recrutamento e seleção, bem como de orientação, são economizados e pode-se inferir, com base em Shuck et al., (2011), que a Procter and Gamble, provavelmente, obterá receitas mais altas, resultantes da retenção dos colaboradores com níveis mais altos de *engagement*.

Cardus (2013) sugeriu cinco fatores que podem aumentar o *engagement*: (1) práticas de GRH adequadas – entre as quais a formação; (2) metas desafiantes, mas realistas, (3) medidas objetivas de progresso e regressão; (4) recursos adequados em relação ao trabalho e; (5) autonomia suficiente para facilitar a realização do trabalho.

Vários estudos têm destacado a importância estratégica da formação, e como pode ser usada para melhorar o bem-estar psicológico (*engagement*) no trabalho. Por exemplo, Salanova et al. (2005) conduziu um estudo com 114 colaboradores de um hotel e encontrou um impacto significativo da formação no *engagement* dos mesmos. Também Suan e Nasurdin (2014), num estudo com 438 colaboradores de hotéis na Malásia mostraram que a formação era um contributo significativo para o *engagement* dos mesmos. Da mesma forma, Rothmann e Rothmann Jr (2010) descreveram a formação

como um indicador fiável para o incremento do *engagement*. Assim, com base nos estudos mencionados podemos concluir que a formação pode melhorar significativamente o *engagement* e outros aspetos do bem-estar no trabalho. Como Kuvaas (2008) descreveu, a formação é uma prática de desenvolvimento que promove os resultados e melhora os comportamentos dos indivíduos.

Contudo, a maior parte dos estudos sobre o impacto da formação no *engagement* foca-se em perceções da formação e a sua relação com o *engagement*. Essas perceções, geralmente, giram em torno da eficácia geral e da satisfação dos indivíduos com a formação, e não reflete o impacto dos componentes individuais da formação, em particular. Por exemplo, Suan e Nasurdin (2014) estudaram a influência da formação sobre o *engagement*, onde foi solicitado que os participantes avaliassem a frequência das formações e a sua satisfação em relação a estas. Da mesma forma, Salanova et al. (2005), num estudo focado na relação entre formação, *engagement* e desempenho, avaliaram a satisfação face a condições de trabalho, entre as quais a formação, e evidenciaram a sua relação com o *engagement* e desempenho.

Como tal, parecem existir algumas falhas no conhecimento existente acerca da formação e do seu efeito no *engagement*. Por exemplo, parece haver falta de estudos de carácter experimental ou quase-experimental que analisem o impacto da formação sobre o *engagement*; também parecem não haver estudos que abordem a formação em formato *e-learning* e o seu impacto no *engagement* e, por último, estudos comparativos entre formação presencial e formação em *e-learning*, e os seus impactos sobre o *engagement* também parecem ser escassos ou inexistentes. Apesar destas lacunas na literatura, parece ser consensual que a formação parece ser uma das estratégias cruciais para incrementar o *engagement*. Como tal, é expectável que:

**Hipótese 2:** Há diferenças significativas no nível de *engagement* antes e depois da formação.

## **Inteligência emocional e *engagement***

A IE pode ser considerada como um recurso pessoal, conhecido por promover atitudes positivas e aumentar o desempenho dos colaboradores, resultando numa força de trabalho com maior *engagement* (Akhtar et al., 2015). Colaboradores emocionalmente inteligentes são conhecidos por iniciar uma comunicação mais eficaz com os seus colegas, o que por sua vez aumenta os seus recursos emocionais, aumentando a sua dedicação e vigor no trabalho (Akhtar et al., 2015).

O *engagement* tem sido evidenciado como um preditor-chave para a análise do indivíduo, equipa e desempenho organizacional (Salanova et al., 2005; Ho et al., 2011). Da mesma forma, a IE parece ser um preditor do desempenho no trabalho (O'Boyle et al., 2011). As competências de IE aumentam o autoconhecimento e o *engagement* para facilitar a autorregulação e o relacionamento com os outros. Como a IE está centrada em compreender e gerir o envolvimento de si e dos outros, esta envolve a ligação do eu ao seu papel organizacional. Assim, é expectável que a IE facilitará a conexão entre o indivíduo e a organização (Ravichandran et al., 2011).

Alguns estudos têm mostrado que as competências comportamentais, como a comunicação e a capacidade de dar *feedback* influenciam positivamente os níveis de *engagement* (Kular et al., 2008). Há também evidências da relação entre a IE e o desempenho (O'Boyle et al., 2011). Portanto, faz sentido que possa haver uma relação entre o *engagement* e a capacidade emocional. Esta deve permitir que um indivíduo forme, desenvolva e gere relacionamentos positivos com os outros (Goleman et al., 2002), que por sua vez, levarão a uma maior identificação com a organização (Dutton & Ragins, 2007). Como tal, espera-se que:

**Hipótese 3:** A IE tem uma relação positiva com o *engagement*.

## Inteligência emocional e desempenho

Como já foi mencionado, a IE refere-se às habilidades relativas ao reconhecimento e regulação das emoções em si e nos outros. Esta é usada para guiar o pensamento e as ações (Giardini & Frese, 2008; Mayer et al., 2008). Muitos investigadores estudaram a relação entre a IE e o desempenho. Por exemplo, Lam e Kirby (2002) e Semadar et al. (2006) mostraram que a IE é o melhor preditor do desempenho, pois pode influenciar o comportamento do indivíduo, uma vez que permite que este compreenda e lide com as suas emoções, de maneira adequada. Uma pessoa emocionalmente inteligente pode facilmente atingir os seus objetivos e, é por isso que são necessários colaboradores com um bom nível de IE.

A IE é relevante para predizer o desempenho porque a maioria das funções exigem interações interpessoais, para atingir os objetivos, e porque a maioria dos trabalhos exige a capacidade de gerir emoções. Assim, talvez não seja surpreendente que estudos empíricos tenham mostrado a relação positiva entre a IE e o desempenho (Cote & Miners, 2006; Goleman, 1995; Lam & Kirby, 2002; Semadar et al., 2006). Os colaboradores podem lidar com as suas emoções com precisão e ter comportamentos no local de trabalho que lhes permita recolher informações, controlar o comportamento, ou tomar melhores decisões sobre as suas tarefas, o que resultará em melhores desempenhos (Kim et al., 2009). Para atingir um desempenho excepcional, a competência emocional, que é uma “capacidade aprendida com base na inteligência emocional”, é igualmente importante (Goleman, 1998). Assim, é expectável que:

**Hipótese 4:** A IE tem uma relação positiva com o desempenho.

## **Inteligência Emocional, *engagement* e desempenho**

O desempenho é, normalmente, considerado em termos de resultados. No entanto, também pode ser analisado em termos de comportamento (Armstrong, 2000). Kenney (2013) afirmou que o desempenho é medido em relação aos padrões de desempenho organizacionais. Contudo, parece haver uma série de medidas que podem ser levadas em consideração ao analisar o desempenho, por exemplo, produtividade, eficiência, eficácia, qualidade e lucratividade (Ahuja, 1992). A produtividade é expressa como um rácio entre *inputs* e *outputs* (Stoner et al., 1996). É uma medida de como o indivíduo, a organização e a indústria convertem recursos, em bens e serviços, ou seja, a medida de quanto produto é produzido, por unidade de recursos empregues (Lipsey, 1989). A eficiência é a capacidade de produzir os resultados desejados, usando os mínimos recursos possíveis, enquanto a eficácia é a capacidade de atender aos objetivos ou metas desejadas (Stoner et al., 1996). A qualidade é a característica de produtos ou serviços, que têm a capacidade de satisfazer as necessidades declaradas ou implícitas (Kotler & Armstrong, 2002). A qualidade é uma meta, cada vez mais, desejada para produtos e serviços, tornando o preço dos mesmos ainda mais competitivos (Stoner et al., 1996). A lucratividade é a capacidade de obter lucros, de forma consistente, durante um período de tempo, ou seja, é a relação entre o lucro bruto e as vendas ou retorno sobre o capital empregue (Wood & Stangster, 2002).

Conforme observado por Daft (1988), é responsabilidade dos gestores garantir que as organizações se esforçam para alcançar altos níveis de desempenho. Isso implica que os gestores definam os níveis desejados de desempenho para todas as funções. Estudos anteriores sobre desempenho, mostraram que os colaboradores satisfeitos com o trabalho, terão melhores desempenhos e, portanto, haverá maior retenção dos mesmos (Landy,

1985). Da mesma maneira, Kinicki e Kreitner (2007) mostraram que o desempenho é maior em trabalhadores felizes, satisfeitos e envolvidos.

O desempenho é influenciado pelo nível de *engagement* e IE (Selvarasu & Sastry, 2014). Um colaborador com um nível elevado de *engagement* e emocionalmente inteligente está ciente do contexto de negócios e trabalha em equipa para melhorar o desempenho no trabalho de forma a beneficiar a organização (Ologbo & Sofian, 2013). Kahn (1990) referiu que o *engagement* está relacionado com os recursos disponibilizados pela organização. Por exemplo, se a organização concede recursos materiais, humanos e financeiros adequados, o colaborador sente-se na obrigação de retribuir e dar mais de si. Shantz et al. (2013) argumentaram que o *engagement* tende a melhorar, com mais oportunidades de formação e desenvolvimento. Além disso, promove a satisfação no trabalho, o comprometimento e a identificação organizacional, levando a um maior desempenho (Ariani, 2013). Como tal, pode dizer-se que a formação melhora o estado psicológico de envolvimento, comprometimento, apego, IE, humor e, em consequência, o desempenho (Sanneh & Taj, 2015). Para além disso, a formação, enquanto um recurso organizacional, faz com que o colaborador se sinta na obrigação de retribuir à organização, aumentando o seu *engagement* e, por sua vez, exibindo comportamento mais ajustados (Otieno et al., 2015). Esta relação parece ser intensificada para níveis mais altos de IE. De acordo com Nawaz et al. (2014), os funcionários aumentaram o seu *engagement*, após a formação, em particular, aqueles que apresentavam níveis mais altos de IE. Ou seja, os colaboradores tendem a colocar os seus recursos físicos, cognitivos e emocionais para o trabalho através da energia, dedicação e absorção com o seu trabalho, levando a práticas de trabalho de alto desempenho, serviços extras ao cliente ou comportamentos criativos dos funcionários (Otieno et al., 2015). Assim, parece que quando a organização cuida dos funcionários, promovendo atividades de formação, estes,

ao estarem mais engajados com o seu trabalho, atingem melhores resultados (Nawaz et al., 2014), principalmente, quando têm níveis mais altos de IE.

De acordo com Shantz et al. (2013), os colaboradores com níveis mais altos de *engagement* e com uma elevada IE, tendem a ter uma atitude positiva com o trabalho, levando a que estes estejam, psicologicamente, presentes no trabalho, minimizando, ao mesmo tempo, a possibilidade de cometerem erros. Gichohi (2014) mostrou que existe uma relação positiva entre o *engagement*, a IE e o desempenho através do comprometimento. Isto tende a acontecer porque indivíduos mais engajados experimentam emoções positivas que ampliam o seu pensamento, levando-os a estarem mais atentos no seu trabalho (Bakker e Leiter, 2010). Tendencialmente, o *engagement* faz com que as pessoas se sintam entusiasmadas com a sua função, seja no tempo que passam no trabalho, no esforço extra dedicado ao mesmo, e na identificação que nutrem para com a sua organização. Portanto, isso significa que colaboradores com maior *engagement*, preocupam-se com o sucesso de uma organização e também se identificam com o mesmo (Rashid et al., 2011). O *engagement* pode, portanto, ser um indicador do desempenho do funcionário, uma vez que leva a comportamentos positivos, como por exemplo, a iniciativa pessoal, o comportamento de cidadania organizacional e aumento da eficácia (Otieno et al., 2015).

Mahon et al. (2014) argumentaram que a IE ajudaria os indivíduos a obter autoconhecimento e a autorregular as emoções para promover relacionamentos com os outros, bem como a vincularem-se ao seu papel organizacional, o que por sua vez levaria ao *engagement*. Por outro lado, eles acreditavam que a ausência de IE poderia criar problemas para os indivíduos em termos de autoconhecimento e *engagement*. Os resultados de Mahon et al. (2014) indicaram que a IE intensificou a relação entre o suporte organizacional percebido e o *engagement* e a relação entre a visão pessoal compartilhada

e o *engagement*, de modo que quando os indivíduos tinham IE mais elevada, o suporte organizacional percebido e a visão pessoal compartilhada eram mais fortemente associados ao *engagement*, em comparação com indivíduos com menor IE. Além disso, Mahon et al. (2014) justificaram o efeito moderador da IE na relação entre o suporte organizacional percebido e o *engagement* através da capacidade de construção do autoconhecimento inerente à IE, que ajudou os indivíduos a perceber que tipo de suporte precisavam da organização, permitindo que estes se conectassem à organização. Assim, de acordo com a literatura, é expectável que:

**Hipótese 5:** O *engagement* modera a relação entre a IE e o desempenho, de tal forma que quanto maior o *engagement*, mais forte se torna a relação entre a IE e o desempenho.

## Metodologia

---

A presente dissertação é um estudo quase-experimental, no qual foram usados dois grupos: de controlo e experimental. O grupo experimental teve uma formação *e-learning* sobre IE, e o grupo de controlo não teve qualquer formação. Para responder aos objetivos, foram medidas as variáveis em dois tempos, pré e pós-teste. Estas medições foram de natureza quantitativa. A investigação quantitativa, de acordo com Fortin (2003), é caracterizada pela observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem, independentemente do investigador.

## Participantes e Procedimento

Foi desenvolvida uma formação sobre IE, com a duração de duas horas. A formação teve por base revisão de literatura sobre IE (e.g., Goleman, 1995). Foram utilizados dois grupos (experimental e de controlo) de participantes. O grupo experimental, foi composto por mestrandos de gestão de recursos humanos do IPT, que participaram da formação de inteligência emocional. O grupo de controlo, foi composto por alunos da licenciatura de gestão de recursos humanos e comportamento organizacional do IPT. Porém, este último não participou da formação de IE. Ambos os grupos responderam a dois questionários online, através do *Google Forms*. O inquérito *on-line* é um ambiente que proporciona, de forma flexível e dinâmica, uma formação de redes de pessoas que compartilham ideias e experiências em comum (González et al., 2005).

Antes do questionário, os participantes foram informados sobre a confidencialidade e anonimato nas respostas. Foram ainda informados sobre o propósito da investigação. O inquérito foi distribuído via *e-mail* e *WhatsApp*. Um total de 68 participantes responderam ao inquérito. A taxa de resposta foi de 98.5%, sendo que 67 respostas foram consideradas válidas para análise, uma vez que foram estes os inquéritos finalizados. A amostra foi obtida através de uma amostragem não probabilística de conveniência.

Do total de 67 participantes, 33 participantes eram do grupo experimental e 34 participantes eram do grupo de controlo, 70% eram do sexo feminino e 30% do sexo masculino. A média de idades foi 30.85 anos, sendo que a idade mínima foi 18 anos e a máxima 65 anos ( $DP = 12.141$ ). No que se refere às habilitações académicas, 62.7% tinha a licenciatura, 23.9% o ensino secundário, 11.9% o mestrado e 1.5% o doutoramento.

## Instrumentos de medida (pré-teste)

O primeiro questionário, disponibilizado para ambos os grupos, mede o *engagement* e a IE.

Para medir o *engagement*, usou-se a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES; Schaufeli & Bakker, 2004), adaptada para a língua portuguesa por Simões e Gomes (2012). A escala mede as três dimensões do *engagement*: vigor (e.g., “No meu trabalho, sinto-me cheio(a) de energia”), dedicação (“O meu trabalho inspira-me”) e absorção (“Eu sinto-me feliz quando estou a trabalhar intensamente”). A versão longa de 17 itens e a sua versão reduzida de nove itens, são as mais aconselhadas pelos autores. Neste estudo foi utilizada a versão curta. Em cada item era solicitado ao participante que pensasse nas suas tarefas profissionais e avaliasse com que frequência experienciava os sentimentos identificados. As respostas eram dadas numa escala tipo *Likert* de sete pontos, que variava entre 0 (*nunca*) e 6 (*sempre/todos os dias*). Os autores responsáveis pelos estudos relativos à UWES, expressaram que esta possui suporte para a unidimensionalidade do constructo, dada a elevada correlação entre os fatores manifestos ( $r \geq .65$ ) (Schaufeli & Bakker, 2004). Relativamente à consistência interna, esta variou entre .89 e .92.

Para medir a IE, recorreu-se ao *Self-Report Emotional Intelligence Test* (SSEIT; Schutte et al., 1998), adaptada por Toledo Júnior et al. (2018) para a população Portuguesa. A escala foi baseada no modelo de IE desenvolvido por Salovey e Mayer (1990), e é composta por 33 itens que medem a avaliação, expressão, regulação e a utilização da emoção (e.g., “Eu sei quando falar sobre meus problemas pessoais para os outros”). Os participantes respondiam numa escala de *Likert* de cinco pontos que variava entre 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*). O SSEIT demonstrou alta

consistência interna e uma boa fiabilidade, com os valores do alfa de *Cronbach* a variar entre .87 e .90 (Schuttle et al, 1998).

## Instrumentos de medida (pós-teste)

O segundo questionário, disponibilizado após a formação, mediu o *engagement*, a IE, a formação, e o desempenho.

Para medir o *engagement*, usou-se a mesma escala que no pré-teste - a UWES (Schaufeli & Bakker, 2004).

Para medir a IE, usou-se a mesma escala, a SSEIT (Schutte et al., 1998).

Para medir a *formação*, recorreu-se ao *Four-Level Training Evaluation Model* de Kirkpatrick (1994), adaptado para a língua portuguesa por Baraças (2017). Esta foi apenas respondida pelos participantes do grupo experimental. Foram usados 10 itens que mediam a satisfação dos participantes com a formação sobre o conhecimento dos objetivos da formação, a duração da formação, o desempenho do formador, a adequação dos conhecimentos às necessidades, os conhecimentos adquiridos, a utilidade dos mesmos para o desempenho das funções, o uso de dinâmicas pedagógicas e a clareza dos conteúdos. Um exemplo de item foi “Os objetivos da formação estavam claramente definidos”. Os itens eram respondidos numa escala de *Likert* de cinco pontos, que variava de 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*). No que diz respeito aos valores do alfa de *cronbach*, estes variaram entre .70 e .90 (Nunnally & Bernstein, 1994).

Para medir o *desempenho*, utilizou-se o teste de conhecimentos em IE (Conquer, 2020). Este teve como objetivo avaliar o grau de conhecimento em IE através de oito itens. As respostas foram dadas através de alternativas de verdadeiro (V) ou falso (F). Um exemplo de item foi “A comunicação não é fundamental para a inteligência emocional”. Relativamente à consistência interna do instrumento, foi .90, o que evidencia uma boa consistência interna, uma vez que valores superiores a .75 são considerados aceitáveis (Conquer, 2020).

## Caracterização da formação

A formação foi caracterizada segundo os seguintes pontos, a quem é dirigida, o objetivo, a duração e o número de sessões, os conteúdos, os métodos e técnicas utilizadas para dar a formação e por fim o nível e as técnicas de avaliação, implementadas segundo o modelo de Kirkpatrick. Com o intuito de tornar a caracterização da formação mais compreensível, foi criada uma tabela com os pontos já apresentados para dar a informação específica sobre a mesma.

**Tabela 1.** *Caracterização da Formação – Inteligência Emocional*

<b>A quem é dirigida</b>	Estudantes da licenciatura e mestrado de GRH do IPT
<b>Objetivo</b>	Apresentar o tema de IE visando dar conhecimento sobre o assunto.
<b>Duração e N° de Sessões</b>	Uma sessão <i>online</i> através do <i>Zoom</i> , de cerca de duas horas.
<b>Conteúdos</b>	Aprofundar a consciência de si, no exercício da IE, desde sua definição até aplicações práticas no dia-a-dia e no horário laboral.
<b>Métodos e Técnicas</b>	Na sessão de formação, foi exposta a temática da inteligência emocional através de <i>PowerPoint</i> , apresentando suas definições e importâncias, sendo acompanhada por exercícios práticos para percepção do nível de inteligência emocional dos participantes. Foram usados os métodos

expositivo (exposição dos principais conceitos e modelos), interrogativo (questões) e ativo (*brainstorming*, exercícios em grupo).

**Nível e Técnicas de Avaliação**

Foi aplicado um questionário *online* pré- formação e pós- formação para analisar a existência de mudanças.

## **Análise de dados**

Para a obtenção dos resultados estatísticos, foi utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 27). Primeiramente, foi analisada a estatística descritiva a consistência interna dos instrumentos usados. Posteriormente, foi realizada a análise fatorial exploratória a cada uma das variáveis. Para além disso, foi avaliada a normalidade de cada variável e observados os seus respetivos histogramas.

Para testar as hipóteses foram realizados testes de comparações de médias (testes *t*), correlações e uma análise de moderação, com recurso à macro PROCESS (modelo 1, Hayes, 2018). Os produtos (moderações) foram centrados no seu valor médio, e recorreu-se ao método de *bootstrapping* (5000 vezes) para se obterem os intervalos de confiança.

## Resultados

---

### Análise da normalidade das variáveis

Para garantir a qualidade dos dados e também da sua confiabilidade realizaram-se várias análises preliminares, procurou-se saber se existiam *outliers*. Segundo Kline (2011) é possível analisar os desvios em relação à distribuição normal de múltiplas variáveis se os seguintes critérios forem cumpridos: (1) os valores médios não se aproximam demasiado dos valores mínimos e máximos, (2) os valores de assimetria (*skewness*) são inferiores a 3, e os índices de achatamento (*kurtosis*) não excedem o 5. Assim sendo, concluímos que nenhuma variável apresenta desvios grosseiros à distribuição normal.

## Estatística descritiva

Na Tabela 2 são apresentadas as médias, e desvios-padrão para cada uma das variáveis. Os resultados situam-se dentro dos intervalos médios das pontuações obtidas nos respetivos estudos de validação e de referência destas escalas. Como podemos verificar pela tabela 2, alguns dos valores do alfa de *Cronbach* são mais elevados ou idênticos. no que se refere ao estudo atual, em comparação com o estudo original. Os valores acima de .80 indicam muito boa fiabilidade (Almeida & Freire, 2003), o que reforça a boa consistência das escalas, neste estudo.

**Tabela 2.** *Estatística descritiva e fiabilidade das variáveis em estudo*

<b>Pré-teste (T1)</b>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Alfa</i>
<i>Engagement</i>	1.00	6.00	4.29	.99	.92
Vigor	1.00	6.00	4.19	1.01	.89
Dedicação	.33	6.00	4.36	1.13	.91
Absorção	1.00	6.00	4.30	1.03	.90
IE	2.91	4.94	3.79	.43	.88
<b>Pós-teste (T2)</b>					
<i>Engagement – T2</i>	1.56	6.00	4.56	.99	.93
Vigor – T2	1.00	6.00	4.52	1.05	.91
Dedicação – T2	1.00	6.00	4.64	1.10	.90
Absorção – T2	2.67	6.00	4.54	.96	.93
IE – T2	2.97	5.00	3.99	.48	.90
Desempenho – T2	2.00	8.00	6.73	1.24	.57
Avaliação da Formação	3.00	5.00	4.62	.52	.74

**Nota.** *N* = 67.

**Tabela 3.** *Correlações das variáveis em estudo*

<b>Pré-teste (T1)</b>	1	2	3	4	5		
1. <i>Engagement</i>	1						
2. Vigor	.947**	1					
3. Dedicção	.945**	.867**	1				
4. Absorção	.913**	.795**	.773**	1			
5. IE	.487**	.450**	.457**	.458**	1		
<b>Pós-teste (T2)</b>	1	2	3	4	5	6	7
1. <i>Engagement</i> - T2	1						
2. Vigor - T2	.967**	1					
3. Dedicção - T2	.963**	.914**	1				
4. Absorção - T2	.933**	.850**	.835**	1			
5. IE - T2	.541**	.567**	.527**	.450**	1		
6. Desempenho - T2	-.103	-.127	-.097	-.069	.006	1	
7. Avaliação da Formação	.446*	.471*	.396*	.409*	.414*	.248	1

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).

## Teste de hipóteses

**Hipótese 1.** A hipótese 1 sugeria que havia diferenças significativas nos níveis de IE, antes e após a formação. Os resultados do teste  $t$  mostraram diferenças estatisticamente significativas ( $t_{(66)} = 71.518, p = .00$ ). A média da IE antes da formação foi 3.81 e após foi 3.99. Assim, a hipótese 1 foi suportada pelos dados.

**Hipótese 2.** A hipótese 2 sugeria que havia diferenças significativas nos níveis de *engagement*, antes e após a formação. Os resultados do teste  $t$  mostraram diferenças estatisticamente significativas ( $t_{(66)} = 35.32, p = .00$ ). Antes da formação, o *engagement* foi mais baixo ( $M = 4.32$ ), tendo aumentado após a formação ( $M = 4.56$ ), suportando a hipótese 2. Analisando cada dimensão do *engagement*, o teste  $t$  revelou também diferenças significativas (vigor:  $t_{(66)} = 33.85, p = .00$ ; absorção:  $t_{(66)} = 33.95, p = .00$ ; dedicação:  $t_{(66)} = 31.46, p = .00$ ) mostrando um aumento significativo entre o tempo 1 e o tempo 2 (vigor:  $M_{t1} = 4.24, M_{t2} = 4.51$ ; absorção:  $M_{t1} = 4.34, M_{t2} = 4.53$ ; dedicação:  $M_{t1} = 4.38, M_{t2} = 4.63$ ).

**Hipótese 3.** A hipótese 3 sugeria que a IE teria uma relação positiva com o *engagement*. Os resultados das correlações mostraram uma correlação, positiva e estatisticamente significativa, entre a IE e o *engagement* (T1) ( $r = .49, p = .00$ ) e T2 ( $r = .35, p = .00$ ). Assim, a hipótese 3 foi suportada pelos dados.

**Tabela 4.** Correlação entre a variável inteligência emocional e *engagement*

	<i>Engagement</i> (T1)	<i>Engagement</i> (T2)
IE – T1	.487**	.352**
IE – T2	.303*	.541**

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).

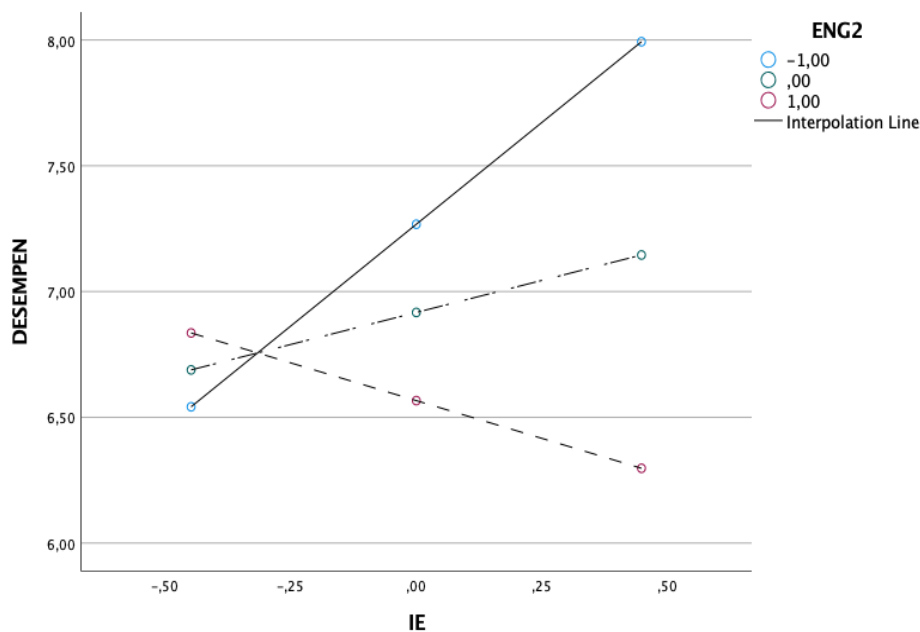
**Hipótese 4.** A hipótese 4 sugeria que a IE teria uma relação positiva com o desempenho. Os resultados mostraram que a IE não se relaciona significativamente com o desempenho ( $r = .006$ ,  $p = .96$ ). Como tal, a hipótese 4 não foi suportada pelos dados.

**Tabela 5.** *Correlação entre a IE e o desempenho*

	Desempenho
IE – T1	-.02
IE – T2	.006

**Hipótese 5.** A hipótese 5 sugeria que o *engagement* moderaria a relação entre a IE e o desempenho. Os resultados da análise de moderação mostraram uma interação significativa entre a IE e o *engagement* ( $B = -1.11$ ,  $SE = .36$ ,  $t_{(55)} = -3.12$ ,  $p = .00$ ). O modelo explicou 17% da variabilidade dos dados ( $\Delta R^2 = .16$ ,  $F_{(1, 51)} = 9.76$ ,  $p = .00$ ). A análise dos declives mostrou que a moderação é significativa, em particular, quando os indivíduos tinham níveis baixos de *engagement* (ver figura 1) ( $B = .63$ ,  $p = .01$ , com IC 95% (.35, 2.88). A moderação deixou de ser significativa para quem tinha níveis médios ( $B = .40$ ,  $p = .21$  com IC 95% (-.31, 1.33) e elevados de *engagement* ( $B = .43$ ,  $p = .17$ , com IC 95% (-1.47, .27).

**Figura 1.** Moderação do *engagement* na relação entre a IE e o desempenho



## Discussão, Conclusão, Limitações e Implicações

---

### Discussão

O objetivo da presente dissertação foi, através de um estudo quase-experimental:

(1) analisar se a formação em *e-learning* sobre IE, influencia o *engagement*, e o desempenho; (2) analisar se o *engagement* modera a relação entre IE e desempenho.

A hipótese 1 sugeria que a IE apresentasse diferenças significativas antes, e após a formação. Os resultados mostram que, antes da formação, a IE era mais baixa. Após a formação, os resultados mostram um aumento significativo nos níveis de IE. Assim, pode concluir-se que formações online, mesmo de curta duração, produzem efeitos em competências interpessoais, como a IE. Este resultado vai de encontro ao preconizado por outros estudos. Por exemplo, Schutte et al. (2013) mostraram que a formação é um dos principais fatores que aumenta a IE. Também Geßler et al. (2020) mostram que cursos de curta duração em IE ajudava a melhorar as competências emocionais dos indivíduos. Como tal, pode concluir-se que a formação é um preditor positivo da IE.

A hipótese 2 sugeria que havia diferenças significativas nos níveis de *engagement*, antes e após a formação. Os resultados sugerem a existência de diferenças significativas nos níveis de *engagement*, antes e após a formação. Tal como sugerido anteriormente, pode concluir-se que a formação, contribui para o desenvolvimento de várias competências interpessoais e técnicas, como o bem-estar, a empatia, a orientação para o cliente, e o *engagement*. Isto vai de encontro ao sugerido por Shantz et al. (2013), i.e., que o *engagement* tende a melhorar, com mais oportunidades de formação e desenvolvimento. Também Sendawula et al. (2018) mostraram que a formação, não só contribuía para o estímulo do *engagement*, como também, estava associada a níveis mais

elevados de desempenho. Gascó-Hernandez et al. (2018) evidenciaram o mesmo padrão de resultados, em empresas públicas. Como tal, pode concluir-se que a formação é um preditor positivo do *engagement*.

A hipótese 3 sugeria que a IE teria uma relação positiva com o *engagement*. Os resultados das correlações mostraram uma correlação, positiva e estatisticamente significativa entre as variáveis. Ou seja, quanto maior a IE, maior o nível de *engagement* dos colaboradores. Isto é, indivíduos com níveis mais altos de IE, tendem a ter maior facilidade de comunicação e recursos emocionais mais vastos, o que pode ser uma mais-valia para o incremento do vigor, da dedicação e absorção para a tarefa. A este respeito, Akhtar et al. (2015) mostraram que colaboradores emocionalmente inteligentes tendem a iniciar uma comunicação mais eficaz com os seus colegas, o que por sua vez aumenta os seus recursos emocionais, aumentando a sua dedicação e vigor no trabalho. Também Shantz et al. (2013), perceberam que colaboradores com níveis mais altos de *engagement* e com uma elevada IE, tendem a ter uma atitude mais positiva com o trabalho, levando a que estes estejam, psicologicamente, presentes no trabalho, minimizando, ao mesmo tempo, a possibilidade de cometerem erros. No seu estudo com profissionais de saúde, Pérez-Fuentes et al. (2018) mostraram que níveis mais altos de IE estavam associados a maiores níveis de *engagement*. Também Mérida-Lopez et al., em 2017, mostraram que a IE era um preditor dos níveis de *engagement*, mesmo em situações adversas e stressantes. Zhu, et al. (2015) evidenciaram um impacto direto e indireto da IE para o *engagement*, através da perceção de justiça organizacional. Como tal, pode concluir-se que a IE é um preditor positivo do *engagement*.

A hipótese 4 sugeria que a IE teria uma relação positiva com o desempenho. Os resultados mostram que, neste estudo, a IE não se relaciona significativamente com o desempenho. Este resultado foi surpreendente, na medida em que há vários estudos

empíricos que têm demonstrado o oposto, ou seja, que a IE tem uma relação positiva com o desempenho (e.g., Bar-On, et al., 2006; Udayar et al., 2020). Também, Lam e Kirby (2002) e Semadar et al. (2006) mostraram que a IE é um preditor significativo do desempenho, pois pode influenciar o comportamento do indivíduo, uma vez que permite que este compreenda e lide com as suas emoções, de maneira adequada. Uma possível explicação para estes resultados será a dimensão reduzida da amostra, por outro lado também pode ter sido devido ao instrumento que foi usado para medir o desempenho (avaliação de conhecimentos de IE). Estudos futuros devem explorar esta questão com amostras de maior dimensão e com amostras de indivíduos que trabalhem.

A hipótese 5 sugeria que o *engagement* moderaria a relação entre a IE e o desempenho. Os resultados mostram uma interação significativa entre a IE e o *engagement*, face ao desempenho. Esta parece ser significativa em particular, quando os indivíduos apresentam níveis baixos de *engagement*. Assim, de acordo com os resultados, quando a IE é baixa, não existem diferenças significativas no desempenho, quer a pessoa tenha alto ou baixo nível de *engagement*. Contudo, à medida que a IE aumenta, o desempenho vai aumentando para aqueles que apresentam níveis de *engagement* mais baixos, e ao contrário, o desempenho diminui para quem tem níveis de *engagement* mais elevados. Este resultado também foi surpreendente pois, a literatura tem vindo a mostrar que a IE é um preditor não linear do desempenho, ou seja, depende de determinadas condições. Por exemplo, Lipson (2020) mostrou que a IE interage com diversos recursos pessoais (*engagement*) e organizacionais (características do trabalho) para influenciar o desempenho. A perspetiva internacionista sugere que, padrões comportamentais estáveis, como o *engagement*, dependem de determinadas condições (Mussel, et al., 2012). Por exemplo, ter um elevado nível de *engagement* no trabalho, não interfere com os níveis de *engagement* com a família. Alguns autores têm sugerido que algumas características (e.g.,

*engagement*) sejam contextualizadas (Mussel, et al., 2012) quando avaliadas, o que também é reconhecido pelo *frame-of-reference effect* (Heggestad & Gordon, 2008). Assim, o contexto em que o *engagement* e o desempenho foi medido pode ter influenciado os resultados obtidos. Por outro lado, o *engagement* foi medido, não face à formação, mas ao trabalho do participante. Outra possível explicação é que, colaboradores com maiores níveis de *engagement* com o seu trabalho, possam ter prestado menos atenção à formação, e como tal, o desempenho (medido através de um teste de conhecimento sobre a informação ministrada na formação) também tenha sido mais baixo para estes colaboradores. Por outro lado, há que realçar que a formação foi ministrada em horário pós-laboral, numa sexta-feira, ou seja, o grupo de formandos (profissionais de vários setores) podem ter acusado a fadiga normal de uma sexta-feira à noite e, como tal, o seu desempenho não ter sido o melhor.

## Conclusão

Fica notório que a formação, em contexto de trabalho, causa impacto no *engagement*, no desempenho individual e nos níveis de IE. Isto, conseqüentemente, traduz-se em ganhos individuais e organizacionais. Além de que, poderá ter implicações indiretas no sentimento de pertença e satisfação dos trabalhadores, estimulando o comportamento de cumprimento dos objetivos organizacionais.

É importante ressaltar que para melhores resultados, a avaliação da formação deve ser feita antes e após a formação, para que se possa analisar a mudança existente (Tannenbaum & Yukl, 1992; Cannon-Bowers et al., 1995; Ford & Kraiger, 1995; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Warr et al., 1999). Singh e Dangwal (2017), sugeriram que este deve ser um procedimento essencial no processo de conduzir e ministrar programas de formação apropriados.

A formação, não só estimula a aprendizagem, mas também desenvolve as competências dos colaboradores (Wright & Geroy, 2001). Para o alcance de melhores resultados, tanto a nível individual, como organizacional, deve haver um foco no diagnóstico de necessidades de formação, para melhores resultados. Os resultados deste estudo revelam que a formação possibilita condições favoráveis para ganhos organizacionais (resultados), e pessoais (competências). Por outro lado, o conhecimento adquirido com a formação permitirá ao colaborador tornar-se mais eficiente nas suas tarefas, criando vantagem competitiva, para a organização. A formação gera benefícios relacionados à melhoria de desempenho através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e comportamento do indivíduo (Appiah, 2010). Deste modo é necessário que as organizações invistam na gestão do conhecimento dos colaboradores.

Como tal, é fundamental que as organizações instituíam políticas e procedimentos de avaliação da formação, para promover o desenvolvimento, a qualificação e mobilidade através da integração de processos que, em consequência gera a satisfação das necessidades de formação dos colaboradores, orientando a sua ação para a gestão de carreiras e para o desenvolvimento dos colaboradores. A necessidade de formação, bem como a mudança constante dos níveis de *stress* e bem-estar, traz consigo uma série de discussões relativas à realização de investimentos nos recursos humanos. Logo, na procura por diminuir o impacto dessas mudanças, criar um ambiente saudável, um clima de aprendizagem e luta pelos objetivos organizacionais, a avaliação das necessidades de formação é, cada vez mais, uma estratégia que permite enfrentar estes desafios (Mayfield, 2011).

## Limitações e estudos futuros

Apesar das características positivas deste estudo (ser um estudo quase-experimental), há algumas limitações. Primeiro, a amostra é relativamente pequena, não é representativa de toda a universidade (pois inclui apenas alunos da licenciatura e mestrado de Gestão de Recursos Humanos). Este foi o público-alvo definido para o desenvolvimento do estudo, visto que durante a recolha de dados (que ocorreu de forma virtual), o país estava em *lockdown* completo e a incapacidade de recolher dados presencialmente, e de mais alunos, acabou por ser inviabilizada. Estudos futuros devem utilizar uma amostra maior, que tenha um grupo mais representativo, como por exemplo, todos os alunos da Escola Superior de Gestão de Tomar.

Também seria interessante, estudar este problema em países com políticas culturais diferentes para explorar a existência de diferenças e, perceber quais são os impactos antes e após formação, nessas culturas.

Este estudo focou-se na análise do *engagement* e inteligência emocional. Contudo, é bastante provável que existam outras características e, não consideradas no presente estudo, e que podem ser, igualmente importantes na predição do desempenho em contexto de formação. Desta forma, estudos futuros poderiam tentar replicar este estudo, com outras variáveis (e.g., capital psicológico, estilo de liderança), em relação a outras variáveis critério, como o bem-estar, satisfação e criatividade.

## Implicações práticas

Os resultados obtidos nesta investigação aumentam o conhecimento sobre a relação entre as práticas de GRH, mais especificamente em formação, em IE, o *engagement* e o desempenho.

A investigação demonstra que a formação em IE melhora não só os níveis de IE, como também de *engagement*. É fundamental que os colaboradores se sintam valorizados pela organização a qual trabalham, de maneira a terem uma atitude positiva durante seu expediente laboral.

É importante realçar que as necessidades de formação devem ser atendidas em tempo útil e, os materiais e *design* de formação devem ser bem implementados e adequados ao contexto e ao diagnóstico de necessidades de formação. O *engagement*, por seu lado, apresenta uma relação positiva com a IE, logo, é expectável que a IE facilitará a conexão entre o indivíduo e a organização (Ravichandran et al., 2011), sendo uma mais-valia para o trabalhador e uma vantagem competitiva para a organização (Bakker et al., 2008).

É de suma importância que as organizações – sejam elas privadas ou públicas - implementem um bom plano de formação, levando em conta as necessidades dos colaboradores, os recursos e materiais disponíveis. Face a isso, as atitudes e comportamentos dos colaboradores tenderão a ser positivas, levando-os a retribuir os recursos e a valorização pessoal que a organização despense com eles – como num processo de troca social (Wright e Geroy, 2001). Estas consequências serão favoráveis, não só em termos de bem-estar, como também para o sucesso, competitividade e desenvolvimento da organização.

Por fim, considerando o modelo de exigências e recursos do trabalho (JD-R), as organizações devem minimizar as exigências do trabalho e/ou otimizar os recursos, para que os colaboradores desenvolvam um maior nível *engagement* e, conseqüentemente, obtenham um nível maior de desempenho.

## Referências Bibliográficas

---

- Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional-intelligence-outcome relationships. *The Journal of Psychology*, 134, 169-184.
- Ahuja, K. (1992). *Personnel management*. Kalyani Publishers.
- Akhtar, R., Boustani, L., Tsivrikos, D., & Chamorro-Premuzic, T. (2015). The engageable personality: Personality and trait EI as predictors of work engagement. *Personality and Individual Differences*, 73, 44-49.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Al-Faouri, I., Al-Ali, N., & Al-Shorman, B. (2014). The influence of emotional intelligence training on nurses? Job satisfaction among Jordanian nurses. *European Journal of Scientific Research*, 117, 486–494.
- Al-Furaydi, A.A. (2013). Measuring E-Learning Readiness among EFL Teachers in Intermediate Public Schools in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 6, 110-121.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3, 385-416.
- Appiah, B. (2010). *The impact of training on employee performance: A case study of HFC Bank (Ghana) Limited*. Ashesi University College.
- Ariani, D. W. (2013). The relationship between employee engagement, organizational citizenship behavior, and counterproductive work behavior. *International Journal of Business Administration*, 4(2), 1923–4015.

- Armstrong, M. (2000). *Performance management: Key Strategies and Practical Guidelines*. London: Kogan Page.
- ASTD. (2002). *State of the Industry Report*. Retrieved from: [www.astd.org](http://www.astd.org).
- Attridge, M. (2009). Employee assistance programs: A research-based primer. *International handbook of work and health psychology*, 383–407.
- Bagyo, Y. (2013). Engagement as a variable to improve the relationship between leadership, organizational culture on the performance of employees. *Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 14(4), 01–08.
- Bakker, A. B., Boyd, C., Dollard, M., Gillespie, N., Winefield, A. H., & Stough, C. (2010). The role of personality in the job demands-resources model. A study of Australian academic staff. *Carrer Development International*, 15(7), 622-636.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the Job Demands-Resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104.
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York, NY: Psychology Press.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health and psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.
- Bakker, A. B., Ten Brummelhuis, L. L., Prins, J. T., & Heijden, F. (2011). Applying the job demands-resources model to the work-home interface: A study among medical residents and their partners. *Journal of Vocational Behaviour*, 79, 170-180.

- Bakker, A. B., Van Veldhoven, M., & Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the Demand-Control Model: Thriving on High Job Demands and Resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9(1), 3-16.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory, In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, 363-388. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baraças, R. (2017). *Avaliação da formação segundo o modelo de Kirkpatrick*. Universidade de Lisboa.
- Barrick, M. R., Thurgood, G. R., Smith, T. A., & Courtright, S. H. (2014). Collective organizational engagement: Linking motivational antecedents, strategic implementation, and firm performance. *Academy of Management Journal*, 58, 111–135.
- Barron, T. (2001). An e-learning industry update. *ASTD Learning Circuits*.
- Bates, R. A. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27, 341-347.
- Bates, R.A., Kauffeld, S., & Holton, E.F. (2007). Examining the Factor Structure and Predictive Ability of the German-Version of the Learning Transfer Systems Inventory. *Journal of European Industrial Training*, 31(3), 195-211.
- Baumruk, R. (2004). The missing link: the role of employee engagement in business success. *Workspan*, 47, 48-52.
- Beardwell, I., Holden, L., & Claydon, T. (2004). *Human Resource Management a Contemporary Approach*. Harlow: Prentice Hall.

- Becker, G. S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Bersin, J. (2003). E-learning analytics. Retrieved from: <http://www.learningcircuits.org/jun2003/bersin.htm>
- Blattner, J., & Walter, T. J. (2015). Creating and sustaining a highly engaged company culture in a multigenerational workplace. *Strategic HR Review*, 14, 124–130.
- Boulmetis, J., & Dutwin, P. (2000) *The ABCs of Evaluation: Timeless Techniques for Program and Project Managers*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bowen, D. E. (2016). The changing role of employees in service theory and practice: An interdisciplinary view. *Human Resource Management Review*, 26, 4–13.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780–795.
- Bramley, P., & Kitson, B. (1994). Evaluating training against business criteria. *Journal of European Industrial Training*, 18(1), 10-14.
- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training: action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bucciarelli, E., Muratore, F. & Odoardi, I. (2010). Consolidation processes of human capital in modern economic growth dynamics: an estimate based on the role of European corporate e-learning activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 622-627.

- Caetano, A. (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: a model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7, 141-164.
- Cardus, M. (2013). The five levers of employee engagement. *The Journal for Quality & Participation*, 28-31.
- Carly. (2012). *Total Learning*. Retrieved from <http://blogs.terrapinn.com/totalllearning/>
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788–813.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042–1054.
- Cheng, E. W. L., & Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.
- Clark, R. C. (2019). *Evidence-based training methods: A guide for training professionals*. American Society for Training and Development.
- Clarke, N. (2006). Emotional Intelligence Training: A Case of Caveat Emptor. *Human Resource Development Review*, 5, 422-441.
- Clarke, N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 461–468.
- Conquer. (2020). *Teste de Conhecimentos em IE*. Retrieved from: <https://online.escolaconquer.com.br/soft-skills/inteligencia-emocional/>

- Cote, S., & Miners, C.T.H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1–28.
- Craig, J. A. (2005). Do you need to build emotional intelligence, or will it develop on its own. *Nonprofit World*, 23(5), 24-25.
- Daft, L. R. (1988). *Management*. Chicago, New York: Dryden Press.
- Dalton, J. P. (2000). Online Training Needs a New Course: *The Forrester Report*. Cambridge: Forrester.
- Davenport, T., & Harding, S. D. (2010). *Manager Redefined: The Competitive Advantage in the Middle of Your Organization*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Lange, A.H., De Witte, H., & Notelaers, G. (2008). Should I stay or should I go? Examining longitudinal relations among job resources and work engagement for stayers versus movers. *Work & Stress*, 22(3), 201–223.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands- resources model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Dobbs, R. L. (2006). Development phase of systematic training: New technology lends assistance. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 500-513.
- Driscoll, M. (2001). Building better e-assessments. *ASTD Learning Circuits*.
- Dutton, J. E., & Ragins, B. R. (2007). *Exploring Positive Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Edralin, D. M. (2004). Training: A strategic HRM function. *Centre for Business and Economic Research and Development*, Volume 7(4).
- Elnaga, A., & Imran, A. (2013) The Effect of Training on Employee Performance. *European Journal of Business and Management*, 5, 137.

- Farh, C. P., & Farh, J. L. (2013). Can computer-based simulation games enhance employee job performance? A field experiment at IBM. *Academy of Management Proceedings*.
- Fletcher, L. (2016). Training perceptions, engagement, and performance: Comparing work engagement and personal role engagement. *Human Resource Development International*, 19, 4-26.
- Ford, J. & Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs to the instructional systems model of training: implications for needs assessment, design and transfer. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 1-48.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fourie, L., Rothmann, S., & Van de Vijver, F. J. R. (2008). A model of work wellness for non-professional counsellors in South Africa. *Stress and Health*, 24, 35–47.
- Frank, F.D., Finnegan, R. P., & Taylor, C. R. (2004). The race for talent: retaining and engaging workers in the 21st century. *Human Resource Planning*, 27(3), 12-25.
- Frayne, C. A., & Geringer, J. M. (2000). Self-management training for improving job performance: a field experiment involving salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 85, 361-372.
- Geßler, S., Nezlek, J. & Schuetz, A. (2020). Training emotional intelligence: Does training in basic emotional abilities help people to improve higher emotional abilities? *The Journal of Positive Psychology*, 1-10.
- Gerst, R. (2013) Understanding Employee Engagement and Trust: The New Math of Engagement Surveys. *The Journal for Quality and Participation*, 35, 32-36.

- Ghosh, P., Joshi, J. P., Satyawadi, R., Mukherjee, U., & Ranjan, R. (2011). Evaluating effectiveness of a training programme with trainee reaction. *Industrial and Commercial Training*, 43(4), 247-255.
- Giardini, A., & Frese, M. (2008). Linking service employees' emotional competence to customer satisfaction: A multilevel approach. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 155–170.
- Gichohi, P. M. M. (2014). The role of employee engagement in revitalizing creativity and innovation at the workplace: A survey of selected libraries in Meru County - Kenya. *Library Philosophy and Practice*.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1–23.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman D (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gordon, M. (1992). *The Handbook of Human Resource Planning*. Oxford: Blackwell Business Publishers.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In A. B. Bakker & M. P. Leiter

- (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 102-117). New York, NY: Psychology Press.
- Hall, B., & LeCavalier J. (2000). *E-Learning Across the Enterprise: The Benchmarking Study of Best Practices*. Sunnyvale, CA: Brandon Hall Research.
- Hall, M. L., & Nania, S. (1997). Training design and evaluation: An example from a satellite-based distance learning program. *Public Administration Quarterly*, 370-385.
- Hansen, J. W. (2006). Training design: Scenarios of the future. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 492-499
- Haywood, K. M. (1992). Effective Training: Toward a Strategic Approach. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 33(6), 43-52.
- Hicks, W. D., & Klimoski, R. J. (1987). Entry into training programs and its effect on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30, 542-552.
- Ho, V. T., Sze-Sze, W., & Chay Hoon, L. (2011). A tale of passion: linking job passion and cognitive engagement to employee work performance. *Journal of Management Studies*, 48, 26-47.
- Hockey, G.R.J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework, *Biological Psychology*, 45, 73-93.
- Houger, V. P. (2006). Trends of employee performance. Collaborative effort between managers and employees. *Performance Improvement*, 45(5), 26-31.
- Huang, T. C. (2001). The relation of training practices and organizational performance in small and medium size enterprises. *Education and Training*, 43(8,9), 437-444.

- Iqbal, M. Z., Maharvi, M. W., Malik, S. A., & Khan, M. M. (2011). An Empirical Analysis of the Relationship between Characteristics and Formative Evaluation of Training. *International Business Research*, 4(1), 237-286.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75, 200–236.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain. Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Kenney, J., & Reid, M. (1986). *Training Interventions*. London: Institute of Personnel Management.
- Kenney, M. (2013). *Management Made Easy*. South Carolina, USA: Omron Publishers.
- Khan, R. A. G., Khan, F. A., & Khan, M. A. (2011). Impact of training and development on organizational performance. *Global journal of management and business research*, 11(7).
- Khan, A. L., Osama, S., Waseem, R. M., Ayaz, M., & Ijaz, M. (2016) Impact of Training and Development of Employees on Employee Performance through Job Satisfaction: A Study of Telecom Sector of Pakistan. *Macrothink Institute Business Management and Strategy*, 7(1), 29-46.
- Kim, T.Y., Cable M.D., Kim, S.P., & Wang, J. (2009). Emotional competence and work performance: The mediating effect of proactivity and the moderating effect of job autonomy. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 983–1000.
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2007). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.

- Kirke, D. (2012). *Employee Engagement: Impact of Learning and Development*. Retrieved from <https://smallbiztrends.com/2012/09/employee-engagement-learning-development-training.html>
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for Evaluation Training Programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- Kirkpatrick, D. L. (1960). Techniques for evaluating training programs: Behavior. *American Society for Training and Development Journal*, 19, 13-18.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Emeryville, CA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transferring learning to behavior: Using the four levels to improve performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2002). *Marketing: An introduction*. London, UK: Prentice-Hall.
- Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E., & Truss, K. (2008). *Employee Engagement: A Literature Review*. Kingston University, Kingston Business School.
- Kuvaas, B. (2008). An Exploration of How the Employee-Organization Relationship Affects the Linkage Between Perception of Developmental Human Resource Practices and Employee Outcomes. *Journal of Management Studies*, 45, 1-25.

- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142, 133–143.
- Landy, F. J. (1985). *Psychology of Work Behavior*. Dorsey Press, Homewood.
- Lather, A., & Jain, V. (2015). Ten C's Leadership Practices Impacting Employee Engagement: A Study of Hotel and Tourism Industry. *Journal of Management*, 12(2).
- Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and Its Potential Utility for Management Studies. *Journal of applied Psychology*, 89(3), 483.
- Lipsey, R. G. (1989). *Introduction to Positive Economics*. London, UK: Weidenfeld & Nicholson.
- Little, I. M. D., & Mirrlees, J. A. (1968). *Manual of Industrial Project Analysis in Developing Countries*. Paris, OECD.
- Llorens, S., Bakker, A. B., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2006). Testing the robustness of the job demands–resources model. *International Journal of Stress Management*, 31, 378–391.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132-138.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113–118.
- Lynton, R. P., & Pareek, U. (2001). *The Human Resource Development Handbook*. London, UK: Kogan Page Ltd.

- Mahon, E., Taylor, S. & Boyatzis, R. (2014). Antecedents of organizational engagement: Exploring vision, mood and perceived organizational support with emotional intelligence as a moderator. *Frontiers in psychology*, 5, 1322.
- Mansour, M. (2009). *Employees Perception and Satisfaction about e-Learning in the Workplace*. Reading: Academic Conferences Ltd.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7th ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: A social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19, 331-350.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). *Job demands and resources as antecedents of work engagement: A Longitudinal Study*. University of Jyväskylä, Department of Psychology, Finland; University of Tampere, Department of Psychology, Finland.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*, 396–420. Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayfield, M. (2011) Creating training and development programs: using the ADDIE method. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*.
- Mihartescu, A. A., Negrut, M. L., & Mazilescu, C. A. (2010). From traditional learning to elearning. *Quality Management In Higher Education*, 2, 523-526.
- Mouzakitis, G. (2009). E-Learning: The six important “Wh...?”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1).

- Murray, B. (1998). Does 'emotional intelligence' matter in the workplace? *APA Monitor*, 29(1), 14-18.
- Muyia, H, & Kacirek, K. (2009). An Empirical Study of a Leadership Development Training Program and Its Impact on Emotional Intelligence Quotient (EQ) Scores. *Advances in Developing Human Resources*, 11, 703-718.
- Narasimhan, G. V., & Ramanarayanan, C. S. (2014) Analysis of Training Needs Assessment and Implementation - A Comparative Study of Public and Private Sector Banks Indian. *Journal of Commerce and Management Studies*, 5(3), 71.
- Nawaz, M. S., Masoodul, H., & Saad, H. (2014). Impact of employee training and empowerment on employee creativity through employee engagement: Empirical evidence from the manufacturing sector of Pakistan. *Middle East Journal of Scientific Research*, 19(4), 593–601.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36–41.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. In R. Schultz & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook*, 31-50. Cambridge, MA: Hogrefe.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788–818.

- Ologbo, A. C., & Sofian, S. (2013). Individual and organizational factors of employee engagement on employee work outcomes. *International Journal of Business and Behavioral Sciences*, 3(3), 498- 502.
- Online Learning News. (2001). Blending and Spending. *Online Learning News*, 4(13). Retrieved from: [www.vnulearning.com](http://www.vnulearning.com).
- Otieno, A. B. B., Wangithi, E., & Njeru, A. (2015). Effect of employee engagement on organization performance in Kenya's horticultural sector. *International Journal of Business Administration*, 6, 2.
- Pantazis, C. (2001). *Executive summary: A vision of E-learning for America's workforce*. Report of the Commission on Technology and Adult Learning, ASTD.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Philips, J. J. (1996). Was it the training? *Training & Development*, 50(3), 28-32.
- Pineda, P. (2010). Evaluation of training in organizations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 673-693.
- Pigors, P., & Myers, A. C. (1989). *Personnel Administration: A point of view and method*. New York. McGraw Hill Book Company.
- Purcell, J., Kinnie, N., Hutchinson, S., Rayton, B., & Swart, J. (2003). *Understanding the people and performance link: unlocking the black box*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Quigley, E. (2019). *ADDIE: 5 Steps to Effective Training*. Retrieved from: <https://www.learnupon.com/blog/addie-5-steps/>

- Rashid, H. A., Asad, A., & Ashraf, M. M. (2011). Factors persuading employee engagement and linkage of ee to personal and organizational performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(5), 98-108.
- Ravichandran, K. K., Arasu, R. R., & Arun Kumar, S. S. (2011). The impact of emotional intelligence on employee work engagement behavior: an empirical study. *International Journal of Business & Management*, 6, 157–169.
- Robinson, D., Perryman, S., & Hayday, S. (2004). *The Drivers of Employee Engagement. Report 408*. Institute for Employment Studies, UK.
- Rothmann, S., & Jordaan, G. M. E. (2006). Job demands, job resources and work engagement of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Industrial Psychology*, 32(4), 87–96.
- Rothmann, S., & Rothmann Jr., S. (2010). Factors associated with employee engagement in South Africa. *Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1-12.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 27, 600-619.
- Sal, A., & Raja, M. (2016). The impact of training and development on employee's performance and productivity. *International Journal of Management Sciences and Business Research*, 5(7).
- Salanova, M., Agut, S., & Peiro, J. M. (2005). Linking Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The Mediation of Service Climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217–1227.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 195-202.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

- Sanneh, L., & Taj, S. A. (2015). Employee engagement in the public sector: A case study of Western Africa. *International Journal of Human Resources Studies*, 5 (3), 70-101.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). *UWES - Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht: Utrecht University - Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). New York, NY: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma. V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In C. Stough, D. Saklofske & J. Parker (Eds.), *The Assessment of emotional intelligence*, 119-135. New York: Springer.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C, Coston, T. D., Greeson, C, Jedlicka, C, Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001) Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5, 56–72.
- Selvarasu, A., & Sastry, S. K. (2014). A study of impact on performance appraisal on employee's engagement in an organization. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, 2(1), 10– 22.
- Semadar, A., Robins, G., & Ferris, G.R. (2006). Comparing the validity of multiple social effectiveness constructs in the prediction of managerial job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 443–461.
- Shantz, A., Alfes, K., Truss, C., & Soane, E. (2013). The role of employee engagement in the relationship between job design and task performance, citizenship and deviant behaviors. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(13), 2608–2627.
- Shuck, B., Reio, G. & Rocco, S. (2011). Employee engagement: an examination of antecedent and outcome variables. *Human Resource Development International*, 14(4), 427-445.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort-low reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41.
- Simões, C., & Gomes, A. R. (2012). *Escala de comprometimento face ao trabalho (ECT): Versão para investigação*. Universidade do Minho.

- Singh, N., & Dangwal, R. C. (2017). Training Need Analysis Process of Selected Manufacturing Firms in Uttarakhand State: An Empirical Study. *Splint International Journal of Professionals*, 4(5), 54-65.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, 233–239.
- Stoner, J. F., Freeman, R. E., & Gilbert, D. R. (1996). *Management*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Strunk, K. S. (1999). *Doctoral dissertation: Status of and barriers to financial impact evaluations in employer sponsored training programs*. University of Arkansas.
- Suan, C. L., & Nasurdin, A. M. (2014). An empirical investigation into the influence of human resource management practices on work engagement: the case of customer-contact employees in Malaysia. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 8(3), 345-360.
- Swart, J., Mann, C., Brown, S., & Price, A. (2005). *Human Resource Development: Strategy and Tactics*. Elsevier Butterworth-Heinemann Publications.
- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461–473.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tannenbaum, S. I., Cannon-Bowers, J. A., & Mathieu, J. E. (1993). *Factors That Influence Training Effectiveness: A Conceptual Model and Longitudinal Analysis*.
- Toledo Júnior, A., Duca, J. G. M., & Coury, M. I. F. (2018). Tradução e Adaptação Transcultural da Versão Brasileira do Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(4), 109-114.

- Towers Perrin (2003). *Working today: Understanding what drive employee engagement*. Retrieved from: <http://www.towerswatson.com>
- Towers Perrin (2007). *Closing the engagement gap: A road map for driving superior business performance*. Retrieved from: <http://www.towerswatson.com>
- Towers Watson. (2010). *The new employment deal: How far, how fast, how enduring*. New York: Towers Watson.
- Truss, C., Soane, E., Edwards, C., Wisdom, K., Croll, A., & Burnett, J. (2006). *Working Life: Employee Attitudes and Engagement 2006*. Wimbledon: CIPD.
- Tucker, M. L., & Sojka, J. Z. (2000). Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Education for Business*, 331-337.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294.
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71–95.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85.
- Wagner, R., & Harter, J. K. (2006). *12: The elements of great managing*. New York, NY: Gallup Press.
- Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 351-375.
- Welty, G. (2007). The design phase of the ADDIE model. *Journal of GXP Compliance*, 11(4), 40-53.

- Werner, J. M., & DeSimone, R. L. (2005). *Human resource development* (4th ed.). Mason, OH: Thomson South-Western.
- Whittington, J. L., & Galpin, T. J. (2010). The engagement factor: building a high-commitment organization in a low-commitment world. *Journal of Business Strategy*, 31(5), 14-24.
- Wood, F., & Sangster, A. (2002). *Business Accounting: Ninth Edition*. Pearson Education London (UK).
- Wright, P., & Geroy, D. G. (2001). Changing the mindset: the training myth and the need for world-class performance. *International Journal of Human Resource Management*, 12(4), 586-596.
- Wrzesniewski, A., Rozin, P., & Bennett, G. (2002). Working, playing, and eating: Making the most of most moments. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 185–204.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–141.

## Anexos

---

**Quadro 1.** *Formulário para Avaliação da Formação*

1. Os objetivos da formação estavam claramente definidos
2. Participação e interação foram encorajadas
3. Os tópicos abordados eram relevantes para mim
4. O conteúdo estava organizado e fácil de seguir
5. Os materiais distribuídos foram uteis
6. Esta experiência de formação irá ser útil no meu trabalho
7. O formador tinha conhecimento sobre os tópicos da formação
8. O formador estava bem preparado
9. Os objetivos da formação eram conhecidos
10. O tempo atribuído para a formação foi suficiente

Origem: Kirkpatrick (1994) adaptado por Baraças (2017)

**Quadro 2.** *Itens do Teste de Conhecimentos em IE*

1. A inteligência emocional refere-se apenas à empatia
2. A inteligência emocional contribui para performance do colaborador
3. A motivação tem um papel fundamental na inteligência emocional
4. A inteligência emocional não é determinante para a gestão de uma equipe
5. Os conflitos em contexto empresarial devem sempre ser evitados
6. Evitar conflitos é sempre uma atitude prudente
7. A comunicação não é fundamental para a inteligência emocional
8. A inteligência emocional só pode ser usada no âmbito organizacional

Origem: Conquer (2020)

**Quadro 3.** *Operacionalização da variável Engagement*

<b>Vigor</b>
No meu trabalho, sinto-me cheio(a) de energia No meu trabalho, sinto-me com força e vigor Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar
<b>Dedicação</b>
Estou entusiasmado(a) com o meu trabalho O meu trabalho inspira-me Eu tenho orgulho no trabalho que faço
<b>Absorção</b>
Eu sinto-me feliz quando estou a trabalhar intensamente Sinto-me envolvido(a) com o meu trabalho “Deixo-me levar” pelo meu trabalho

Origem: Schaufeli e Bakker (2004) adaptado por Simões e Gomes (2012)

**Quadro 4.** *Itens da Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT)*

1. Eu sei quando falar sobre meus problemas pessoais para os outros
2. Quando me deparo com obstáculos, lembro-me de vezes em que enfrentei obstáculos semelhantes e os superei
3. Espero fazer bem a maioria das coisas que tento
4. Outras pessoas acham fácil confiar em mim
5. Acho difícil entender as mensagens não verbais de outras pessoas
6. Alguns dos principais acontecimentos da minha vida me levaram a reavaliar o que é importante e o que não é importante
7. Quando meu humor muda, vejo novas possibilidades
8. As emoções são uma das coisas que fazem minha vida valer a pena
9. Estou ciente de minhas emoções conforme as experimento
10. Espero que coisas boas aconteçam
11. Gosto de compartilhar minhas emoções com os outros
12. Quando experimento uma emoção positiva, sei como fazer durar

<b>13.</b> Eu organizo eventos que outros gostam
<b>14.</b> Procuo atividades que me façam feliz
<b>15.</b> Estou ciente das mensagens não verbais que envio a outras pessoas
<b>16.</b> Apresento-me de uma forma que causa uma boa impressão nos outros
<b>17.</b> Quando estou de bom humor, resolver problemas é fácil para mim
<b>18.</b> Ao olhar para suas expressões faciais, eu reconheço as emoções que as pessoas estão experimentando
<b>19.</b> Eu sei porque minhas emoções mudam
<b>20.</b> Quando estou de bom humor, sou capaz de ter novas ideias
<b>21.</b> Eu tenho controlo sobre minhas emoções
<b>22.</b> Reconheço facilmente minhas emoções quando as experimento
<b>23.</b> Eu me motivo imaginando um bom resultado para as tarefas que assumo
<b>24.</b> Elogio os outros quando eles fazem algo bem
<b>25.</b> Estou ciente das mensagens não verbais que outras pessoas enviam
<b>26.</b> Quando outra pessoa me conta sobre um evento importante em sua vida, quase sinto como se tivesse experimentado este evento eu mesmo
<b>27.</b> Quando sinto uma mudança nas emoções, tendo a ter novas ideias
<b>28.</b> Quando me deparo com um desafio, desisto porque acredito que vou falhar
<b>29.</b> Eu sei o que outras pessoas estão sentindo só de olhar para elas
<b>30.</b> Eu ajudo outras pessoas a se sentirem melhor quando estão deprimidas
<b>31.</b> Eu uso o bom humor para me ajudar a continuar tentando enfrentar os obstáculos
<b>32.</b> Posso dizer como as pessoas estão se sentindo ouvindo o tom de sua voz
<b>33.</b> É difícil para mim entender por que as pessoas sentem o que sentem

Origem: Schutte et al. (1998) adaptado por Toledo Júnior et al. (2018)

