

Inteligência Emocional, Engagement e Burnout em Professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Claudia Alexandra Rodrigues Andrade

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2013

J/M UMG
159.9
AND INT
EX.1

72728

Inteligência Emocional, Engagement e Burnout em Professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Claudia Alexandra Rodrigues Andrade

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Abre-se um sorriso
Cai uma lágrima
Desta alegria infinita
Que é sentida, mas não pode ser explicada.
Tão real quanto invisível
E sem limites cabem no meu coração.
É tão forte quanto doce e meiga
Única e igual aos que os outros sentem
Hoje mais um êxito
De entre tantos que espero alcançar.

Cláudia Andrade

Agradecimentos

A presente dissertação resultou de um trajeto atribulado, do qual fui recebendo o maior apoio e estímulo de muitos. Neste sentido, os méritos que ela possa ter, devem-se aos contributos das pessoas que, durante a sua elaboração, me proporcionaram. Neste sentido, foram eles que a tornaram possível, expressando por isso a todos a minha mais profunda gratidão.

Aos meus Docentes da Universidade da Madeira que me fizeram crescer mais um pouco a nível pessoal e profissional;

À Professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco, por ter aceite ser minha orientadora, pela sua ajuda na elaboração da presente dissertação, apesar de ser um ano de muito trabalho e empenho, com algum cansaço pelo meio, contudo, pude sempre contar com a sua ajuda e força de vontade para manter-me focada no trabalho;

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, por ter cedido gentilmente a autorização para a aplicação dos questionários, assim como por ter facilitado o acesso aos seus instrumentos e documentação facultada;

À Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, pertencente à Direção Regional da Educação e, em especial, o Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional, Dr. Bernardo Lage Valério, por apoiar ao nível burocrático e na prossecução desta investigação;

Aos Conselhos Executivos e Docentes das Escolas que participaram neste estudo, pela colaboração, disponibilidade e paciência por terem preenchido os questionários;

À Dr.^a Ana Potes, psicóloga, da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, pela sua colaboração no recebimento dos questionários e à Dr.^a Sofia Camacho, psicóloga, da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos, pelo seu auxílio em algumas sugestões na elaboração da dissertação;

Aos meus pais, pelo apoio incondicional em todas as minhas decisões e que me ensinaram tudo aquilo que não se aprende numa universidade, e pela importância significativa que têm na minha vida;

Ao meu irmão Marco, por ajudar-me em algumas questões práticas relativas à passagem dos questionários nas escolas selecionadas;

Ao meu irmão Jorge, por acreditar no meu empenho a nível profissional;

Aos amigos e colegas de profissão, Armando Correia, Catarina Camacho, Elisabete Silva, Susana Silva, Natalie Santos, Carolina Dionísio, Cristina Simões, Filipa Serrão, Joana Barros, Luísa Garcês e Cátia Gomes pelo apoio, carinho, companhia, pensamentos e pelas sugestões partilhadas.

A todos o meu: MUITO OBRIGADA!

Resumo

Este estudo teve como objetivos compreender a inteligência emocional e o engagement como fator de proteção face ao *burnout*, bem como estudar as relações entre a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*.

Mayer e Salovey (1997) definem a inteligência emocional como a capacidade de perceber, avaliar e de expressar as emoções, baseada em quatro níveis: capacidade de perceber, usar, conhecer e regular as emoções para facilitar o pensamento.

O *engagement* é um construto recente a nível mundial, integrado na corrente da psicologia positiva. O oposto ao engagement é o *Burnout*, expressão inglesa para designar aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia (França, 1987, citado por, Carlotto, 2012).

A amostra foi constituída por 250 professores do 2º ciclo (26.4%), 3º ciclo (57.2%) e Secundário (16.4 %), do género feminino (70.4%) e do masculino (29.6%), da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Como instrumentos, utilizámos um Questionário de Dados Sócio-Demográficos e Profissionais, o Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), o Questionário de Expressividade e o de Regulação Emocional de Berkeley, o Questionário de Engagement e o Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI). Para confirmar a relação estatística entre a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout* foi realizado um teste de correlação de Spearman entre as variáveis. Encontrámos correlações significativas entre a atenção emocional e o vigor, na dedicação, na absorção e na realização profissional. Relativamente à inteligência emocional dos professores, revelou-se como adequada em ambos os sexos nas três dimensões do construto. No que concerne ao engagement, os professores revelaram valores altos de vigor, dedicação e absorção. Concluiu-se que quanto maior a reparação das emoções, o vigor e a dedicação, menor é a exaustão emocional. Por outro lado, quanto maior a reavaliação das emoções, maior a exaustão emocional.

Palavras-chave: Inteligência emocional, *burnout*, *engagement*, expressividade emocional e regulação emocional.

Abstract

This study aims to understand the emotional intelligence and engagement as protective factors against burnout and also study the relationship between emotional intelligence, engagement and burnout.

Mayer and Salovey (1997) define emotional intelligence as the ability to perceive, appraise and express emotions, based on four levels: ability to perceive, use, understand and regulate emotions to facilitate thought.

The engagement is a recent construct globally integrated in the chain of positive psychology. The opposite of engagement is Burnout the English expression to describe what stopped functioning because of the exhaustion of energy (France, 1987, cited by Carlotto, 2012).

The sample was constituted by 250 teachers in the 2nd cycle (26.4%), 3rd cycle (57.2%) and Secondary school (16.4%), with (70.4%) females and (29.6%), males in the Autonomous Region of Madeira (RAM).

As instruments, we used a socio-demographic and professionals questionnaire, the trait meta-mood scale (TMMS-24), the expressiveness and emotion regulation of Berkeley questionnaire, the engagement questionnaire and the Maslach burnout inventory (MBI). To confirm the statistical relationship between emotional intelligence, engagement and burnout, we used Spearman's correlation test between variables. We found significant correlations between the emotional attention and vigor, dedication, absorption and professional achievement. Regarding the emotional intelligence of teachers, it was proved to be suitable for both sexes in the three dimensions of the construct. As to the engagement, teachers showed high values of vigor, dedication and absorption. We concluded that the higher the repair of emotions, vigor and dedication is the less emotional exhaustion. On the other hand, the higher the revaluation emotions are higher is the emotional exhaustion.

Keywords: Emotional intelligence, burnout, engagement, emotional expressiveness, emotional regulation.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	3
Capítulo I: Inteligência Emocional	4
1. Definição e Modelos teóricos	4
2. Variáveis associadas à inteligência emocional	5
3. Inteligência emocional e a profissão docente	7
Capítulo II: <i>Engagement</i>	9
1. Conceito, modelos teóricos e estudos realizados sobre o <i>engagement</i> com professores	9
2. Variáveis associadas ao <i>engagement</i>	11
3. <i>Engagement</i> e o trabalho docente	11
Capítulo III: <i>Burnout</i>	13
1. Definição do Conceito e perspectivas teóricas	13
2. Causas e variáveis associadas ao <i>Burnout</i>	16
3. <i>Burnout</i> na prática docente	17
II. Estudo Empírico	19
Capítulo IV: Metodologia	20
1. Descrição da metodologia	20
2. Objetivos	20
3. Questões	20
4. Descrição da amostra	21
5. Instrumentos	21
6. Procedimentos de Investigação adotados	25
Capítulo V: Apresentação dos resultados	27
1. Níveis de inteligência emocional, <i>engagement</i> e <i>burnout</i>	27
2. Influência do estado civil sobre a Inteligência emocional, o <i>Engagement</i> e o <i>Burnout</i>	29
3. Influência do género sobre a Inteligência emocional, o <i>Engagement</i> e o <i>Burnout</i>	30

4.Influência da idade sobre a Inteligência emocional, o <i>Engagement</i> e o <i>Burnout</i>	32
5.Influência dos anos de serviço sobre a Inteligência emocional, o <i>Engagement</i> e o <i>Burnout</i>	33
6.Influência do nível de ensino sobre a Inteligência emocional, o <i>Engagement</i> e o <i>Burnout</i>	34
7.Relação entre a Inteligência emocional, <i>Engagement</i> e o <i>Burnout</i>	36
8.Preditores do <i>Engagement</i>	38
9.Preditores do <i>Burnout</i>	46
Capítulo VI: Discussão dos resultados	55
III. Conclusões	66
Limitações e sugestões futuras	69
Referências Bibliográficas	72
Anexos	84
Anexo I	1
Anexo II	2

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição da amostra	21
Tabela 2. Nível de classificação da Inteligência Emocional	22
Tabela 3. Nível de classificação do <i>Engagement</i>	24
Tabela 4. Nível de classificação de <i>Bunout</i>	25
Tabela 5. Análise descritiva das variáveis	27
Tabela 6. Percentagens dos níveis de <i>Burnout</i>	28
Tabela 7. Características dos 21 sujeitos classificados com <i>Burnout</i> pelo Inventário de <i>Burnout</i> de Maslach	29
Tabela 8. Diferenças do I. E., <i>Engagement</i> e <i>Burnout</i> em função do estado civil	30
Tabela 9. Diferenças do I. E., <i>Engagement</i> e <i>Burnout</i> em função do género	31
Tabela 10. Diferenças do I. E., <i>Engagement</i> e <i>Burnout</i> em função da idade	32
Tabela 11. Diferenças do I. E., <i>Engagement</i> e <i>Burnout</i> em função dos anos de serviço	33
Tabela 12. Diferenças do I. E., <i>Engagement</i> e <i>Burnout</i> em função do nível de ensino	35
Tabela 13. Coeficiente de correlação de Spearman entre I.E., <i>Engagement</i> e <i>Burnout</i>	37
Tabela 14. Coeficiente de correlação de Spearman entre <i>Engagemen</i> e <i>Burnout</i>	37
Tabela 15. Resumo dos modelos de regressão múltipla para a variável de género e dimensões da inteligência emocional como preditores da exaustão emocional	39
Tabela 16. Resumo dos modelos de regressão múltipla para a variável de género e dimensões da inteligência emocional como preditores da dedicação	41
Tabela 17. Resumo dos modelos de regressão múltipla para a variável de género e dimensões da inteligência emocional como preditores da absorção	44
Tabela 18. Resumo dos modelos de regressão múltipla para a variável de género e dimensões da inteligência emocional e <i>engagement</i> como preditores da exaustão emocional	47
Tabela 19. Resumo dos modelos de regressão múltipla para a variável de género e dimensões da inteligência emocional e <i>engagement</i> como preditores da despersonalização	50
Tabela 20. Resumo dos modelos de regressão múltipla para a variável de género e dimensões da inteligência emocional e <i>engagement</i> como preditores da realização profissional	52

Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico de dispersão dos resíduos em relação a variável dependente vigor	40
Figura 2. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente Vigor	40
Figura 3. Gráfico de dispersão dos resíduos em relação a variável dependente dedicação	42
Figura 4. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente dedicação	43
Figura 5. Gráfico de dispersão dos resíduos em relação a variável dependente absorção	45
Figura 6. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente absorção	46
Figura 7. Gráfico da dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados	48
Figura 8. Histograma da distribuição dos resíduos em relação á variável dependente exaustão emocional	48
Figura 9. Gráfico da dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados	51
Figura 10. Histograma da distribuição dos resíduos em relação á variável dependente despersonalização	51
Figura 11. Gráfico da dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados	53
Figura 12. Histograma da distribuição dos resíduos em relação á variável dependente realização profissional	53
Figura 13. Resumo dos modelos de regressão para as variáveis dependentes <i>engagement</i> e <i>burnout</i>	65

Introdução

Ao falarmos de educação, num sentido lato, podemos frisar que é um processo contínuo e complexo, que vai desde o nascimento até à morte.

O ensino em Portugal e na Europa tem passado por um processo de mudanças profundas. Essas transformações sentidas ao nível social, político e económicas foram céleres e marcantes, lançando novos desafios ao sistema de ensino, em geral, e aos professores, em particular.

De acordo com Hernández e Gil (2004), falam de um clima escolar que parece pouco propício para facilitar a aprendizagem e pouco promotor do bem-estar nos professores, não facilitando a sua tarefa educativa. Desta forma, Barros (2000), Jacques (1996) e Kanaane (1994, citado por Picado, 2009), referem que a escolha de uma profissão e as condições de exercício da mesma contribuem decisivamente para a formação da identidade do indivíduo e conduzem a diferentes graus de satisfação, especialmente no que diz respeito à formação e ao meio na qual se desempenha a atividade.

Desde os finais do século XX surgiu um grande interesse pela afetividade e pelas emoções em ambiente educativo. Os diferentes profissionais que integram o sistema educativo têm compreendido desde então, a importância das competências emocionais necessárias para o desempenho da sua profissão. Atualmente ser professor é uma tarefa exigente, uma vez que vivemos numa sociedade marcada por uma conjuntura económica e social complexa. Neste sentido, a diminuição do número de alunos e o aumento do número de horas letivas pode ser um preditor de *stress* nos docentes, assim como a própria carreira docente que se encontra legislado no Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro.

Ao professor é exigido uma série de competências, para as quais, muitas vezes, nem sempre está preparado. Este tem uma atividade de risco acarretada por distintas perturbações, entre elas o *burnout*. Ensinar é uma das profissões mais stressantes (Johnson et al., 2005; Kyriacou & Sutcliffe, 1977, citados por Brackett, Palomera, Kaja, Reyes e Salovey, 2010).

O *stress* é um estado de desarmonia ou de homeostasia ameaçada, onde as respostas adaptativas podem ser específicas ao stressor ou não específicas e generalizadas (Chrousos, Loriaux & Gold 1988, citado por Santos e Castro, 1998). Alguns estudos têm referenciado que os professores têm percecionado emoções intensas diariamente, assim como, um

grande número de exigências emocionais em comparação com a maioria dos outros profissionais (Brotheridge & Grandey, 2002, citado por Brackett et al., 2010).

Alzina (2000) defende que a educação emocional é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, podendo ser encarado como uma forma de precaução, visto que previne ou minimiza a vulnerabilidade face a contextos adversos.

Este trabalho insere-se no âmbito de comparar e perceber de que forma a inteligência emocional está relacionada com o *Engagement* e o empenho que o professor coloca ao lidar com o *stress* do seu quotidiano profissional, podendo ser motivo de *burnout*. Desta forma, as estratégias de *coping* que cada docente adota poderá ser diferente de acordo com as suas características pessoais.

No que respeita à estrutura do mesmo, numa primeira parte serão enquadrados teoricamente os principais conceitos envolvidos neste estudo, nomeadamente a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout* e a importância da inteligência emocional na educação. Numa segunda parte, serão descritos os objetivos e o método para a realização deste trabalho e posteriormente, os principais resultados serão apresentados e discutidos a luz de outros estudos realizados e da revisão da literatura efetuada. Por fim, serão apresentados as principais conclusões do estudo e algumas sugestões futuras, bem como as implicações que este estudo poderá trazer ao nível da prática docente.

I. Enquadramento Teórico

Capítulo I: Inteligência Emocional

1. Definição e Modelos teóricos

Leite e Alves (2005) referem que as investigações recentes apontaram para a importância das emoções no desenvolvimento pessoal, contribuições que estão inseridas no âmbito da inteligência emocional. Segundo a literatura, podemos referir que a inteligência emocional tem as suas raízes no construto social de Thorndike, que se baseava na competência individual para entender e organizar as suas relações humanas. O conceito de inteligência emocional foi inicialmente usado em 1961 por Van Ghent e depois em 1966, na psiquiatria por Leuner, mas com outro sentido. Com o sentido que o usamos hoje foi introduzido por Mayer e Salovey em 1990. Podemos considerar a inteligência emocional como um dos construtos recentes e interessantes que tem conduzido a muitas investigações no domínio da psicologia, pois combina emoção e inteligência.

De acordo com Goleman (1997), a inteligência emocional traduz-se na capacidade de uma pessoa se automotivar e persistir diante das frustrações, de controlar impulsos, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga à forma de pensar. Bar-On (2002) definiu como um conjunto de capacidades não cognitivas e competências que influenciam a capacidade para lidar com as necessidades e pressões do meio ambiente. Por sua vez, Mayer e Salovey (1997) definem a inteligência emocional como a capacidade de perceber, avaliar e de expressar as emoções, baseada em quatro níveis: capacidade de perceber, usar, conhecer e regular as emoções para facilitar o pensamento.

Bouças e Faria (2010) referem que os conceitos de inteligência emocional e de competência emocional, por vezes, são usados como sinónimos, sendo muitas vezes entendidos como representativos de capacidades semelhantes nos indivíduos.

Neste âmbito do construto podemos distinguir dois modelos explicativos de inteligência emocional: os modelos de habilidade mental e os modelos mistos (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda & Cabello, 2008). Os modelos focalizados nas competências mentais ou seja, os modelos de habilidade mental (“*Skill models*”), levam o indivíduo a utilizar a informação resultante das emoções no sentido de desenvolver os processos cognitivos, centrando-se na aptidão para o processamento da informação emocional (Goleman, 1997; Fernandez-Berrocal et al., 2008). Temos como exemplo, o modelo elaborado por Mayer e Salovey, (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Caruso e Salovey,

2004), que divide as competências e as habilidades da inteligência emocional em quatro domínios: percepção e expressão das emoções, assimilação, compreensão, análise das emoções e gestão das mesmas. Posteriormente, Mayer, Caruso e Salovey (2000) propuseram um segundo esquema complementar ao anterior, onde aprofundaram o construto da inteligência emocional, explicando a dinâmica das capacidades, a transição entre diferentes habilidades e o modo como estas se interligam, construindo, assim, uma estrutura hierárquica da inteligência emocional.

Os modelos mistos, por sua vez, valorizam as competências mentais mais ligadas aos aspetos da personalidade, tais como a persistência, a autoestima e o otimismo, entre outros (Fernández-Berrocal et al. 2008), integrando fatores motivacionais e disposições emocionais (Goleman, 1997). Aqui destacam-se os modelos de inteligência de Goleman (1997), que deu importância ao meio envolvente dos sujeitos e ao uso das habilidades emocionais, acabando por ser alvo de imensas críticas pela comunidade científica, bem como o de Bar-On (2002), construído a partir dos estudos empíricos, onde defendia a aplicação do seu instrumento (Emotional Quotient Inventory) nos diversos contextos, trazendo uma melhor compreensão aos comportamentos emocionais e sociais mais adequados. Posteriormente, também este modelo sofreu alterações, onde o construto de inteligência emocional é composto por dez competências: autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, tolerância ao *stress*, controlo dos impulsos, sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais. Para além destas competências, existem os fatores facilitadores que englobam cinco competências: a responsabilidade social, otimismo, felicidade, independência e autoatualização. tendo no entanto, uma forte correlação com os restantes fatores mencionados anteriormente. Também este modelo foi sujeito a críticas por parte da comunidade científica portuguesa. Estas duas posturas teóricas, modelo de habilidades e o modelo misto diferenciam-se pela definição do conceito de inteligência emocional que assumem e pelos instrumentos de medida usados para medir o construto (Prieto, Ferrándiz, Fernando, Sánchez, & Bermejo, 2008).

2. Variáveis associadas à inteligência emocional

Conforme Matthews, Zeidner e Roberts (2002), dizem que cada vez mais os psicólogos têm apontado que a capacidade de compreender as emoções em si e nos outros constitui um aspeto crucial para uma vida satisfatória. Também afirmam que as pessoas

incapazes de reconhecer as próprias emoções e as alheias tenderão a vivenciar problemas como desentendimentos constantes, frustrações e fracassos relacionais.

Segundo a teoria motivacional, as emoções só ocorrem em situações que, de alguma forma, são consideradas pelos indivíduos como importantes para alcançar os seus objetivos e metas pessoais (Lazarus, 1999, Thompson, 1991, Reverendo, 2011).

De acordo com Cooper e Sawaf (1997, Goleman, 1998 e Matthews et al. 2002) é apontada uma série de competências emocionais e sociais, as quais constituem precursores cruciais do sucesso ocupacional. Estas competências envolvem: (a) a auto-consciência emocional (*insights* psicológicos, reconhecimento de emoções e sentimentos próprios e alheios); (b) a capacidade de identificar as necessidades dos outros e responder de forma adequada e (c) a capacidade de regular as emoções.

Um dos contributos para o estudo da regulação emocional consiste na abordagem do *stress* e do *coping* (Gross, 1998, citado por Reverendo, 2011). Nesta linha teórica, distingue-se o *coping* focado no problema, como por exemplo, dirigido à resolução do problema, do *coping* focado na emoção e que procura diminuir a experiência emocional negativa (Folkman e Lazarus, 1985, citado por Reverendo, 2011). É neste último construto, em particular, que se centra o estudo da regulação emocional.

Goleman (1997, 1998) afirmou que a Inteligência Emocional seria capaz de prever o sucesso na vida e no trabalho. Embora essas afirmações necessitem de bases científicas, será pertinente reconhecer a inteligência emocional como um preditor adicional do sucesso organizacional.

No que concerne à variável género, foram vários os estudos que corroboram a ideia de existir diferenças no que concerne à inteligência emocional (Alumran & Punamäki, 2008; Tapia e Marsh II, 2006). No entanto, existem outros estudos que referem não existir diferenças associadas ao género (Ângelo, 2007; Balciçelik & Deniz, 2008; Sillick e Schutte, 2006).

No que se refere à variável idade, os resultados são congruentes, embora, nas primeiras teorizações relativas à inteligência emocional, considere-se que esta aumenta com a idade. Sabe-se que várias investigações evidenciaram que não existiam diferenças estatísticas significativas em função da idade dos indivíduos (Alumran & Punamäki, 2008; Balciçelik e Deniz, 2008).

Estudos realizados por Bar-On (2002) concluíram que o gênero e a idade têm um impacto sobre a inteligência emocional e que os homens pontuaram mais com a inteligência intrapessoal que as mulheres.

Segundo Nikolaou (2002), a variável anos de serviço influencia pela negativa os indicadores de *stress*.

3.Inteligência emocional e a profissão docente

De acordo com Weisinger (1997), a inteligência emocional prende-se com as emoções que trabalham a seu favor, melhorando assim a quantidade e a qualidade dos resultados, pois são várias as situações em que a inteligência emocional pode ser colocada em prática, como por exemplo, no local de trabalho. Desta forma, utilizando as emoções de forma produtiva, desenvolve-se a capacidade de relacionar, de solucionar os problemas, de realizar as tarefas e os desafios que surgem no dia a dia de uma instituição.

Goleman (1999) refere que as emoções têm alguma implicação no modelo de ensino, tendo em conta as seguintes capacidades: 1.autoconsciência (os indivíduos têm de saber perceber o que sentem no momento e usar essas emoções para orientar a sua tomada de decisão), 2.autoregulação (capacidade de gerir as emoções de modo a facilitar as tarefas do dia-a-dia), 3.motivação (capacidade do indivíduo usar as suas preferências mais profundas para avançar e guiar-se para os seus objetivos), 4.empatia (percepção do indivíduo para ser capaz de adotar a sua perspectiva e cultivar laços e sintonia com os outros), 5.apetidos sociais (representa a capacidade de gerir adequadamente as emoções nas relações, ler com exatidão as situações sociais e as redes, interagir com harmonia).

Segundo Greenberg (2002), o que leva os professores a terem maior inteligência emocional é quando fazem uma boa gestão das suas competências emocionais, tornando-os assim menos vulneráveis ao *stress*. Mayer et al. (2004), a partir de estudos realizados, concluíram que os indivíduos com elevada inteligência emocional são aqueles que apresentam maiores capacidades em perceber, usar e gerir as suas emoções. É importante salientar que as pessoas que têm a inteligência emocional bem desenvolvida sentem-se satisfeitas e tendem a ser eficientes em sua vida pessoal e profissional, aumentando a sua produtividade. Sabem gerir emoções, promover a cooperação, tomar decisões adequadas, desenvolver o autoconhecimento e ter empatia pessoal. São autoconfiantes e capazes de persistir num determinado objetivo, apesar dos percalços. Conseguem controlar impulsos e

mantêm-se num bom estado de espírito, não deixando que a ansiedade interfira em sua capacidade de raciocinar (Guebur, Poletto e Vieira, 2007).

De acordo com Sutton (2004), os docentes acreditam que a capacidade de regular as suas emoções ajuda-os a serem mais competentes para alcançar os seus objetivos académicos, ajuda-os na construção da qualidade das relações sociais e na manutenção da sala de aula. Por sua vez, Branco (2004), afirma que professor percebe e gere as suas emoções, no sentido de desenvolver a relação num registo de competências emocionais, para manter um fio condutor de energia positiva com o aluno. Nesta perspetiva, Fernández-Berrocal e Aranda (2008) defendem que os docentes devem de ser treinados na gestão das suas emoções para depois saberem lidar com as emoções dos seus alunos. Referem ainda, que devem de ter capacidade para entender e regular as emoções dos mesmos, sendo o melhor caminho para haver um equilíbrio dentro da sala de aula.

Capítulo II: *Engagement*

1. Conceito, Modelos teóricos e estudos realizados sobre o *engagement* com professores

Salanova e Schaufeli (2009) referem que a expressão “*engagement* do empregado” (e não “no trabalho”) era utilizada pela Organização Gallup Buckingham e Coffman, sendo essa a origem do termo. No entanto, sabe-se que o *engagement* é um construto recente a nível mundial, integrado na nova corrente psicológica, designada de psicologia positiva, que tenta avaliar o lado positivo da componente humana e sendo este um fenómeno inverso à síndrome de *burnout*. As pesquisas empíricas sobre *engagement* no trabalho datam do princípio da década de 90, sendo o seu início relacionado com o estudo de Willian A. Kahn, que foi o responsável pelo termo *engagement* (Salanova & Schaufeli, 2009). Maslach e Leiter (1997) referem que em situações problemáticas, muitos docentes reagem de forma adaptada às dificuldades da profissão desenvolvendo reações de *engagement*.

O *engagement*, enquanto fenómeno positivo, é caracterizado por um estado de vigor, dedicação e eficácia face ao *stress* profissional, que se opõe às três dimensões negativas do *burnout* (exaustão, atitudes de despersonalização e baixa realização pessoal). O vigor qualifica-se pelo nível de energia, pelo forte desejo de esforço durante o trabalho e de resistência. Por seu lado, a dedicação expressa o entusiasmo e a dedicação do trabalhador, à labuta que realiza e, por fim, a eficácia representa a concentração do trabalhador na sua tarefa, pela atenção focalizada, clareza mental e gozo na realização das suas tarefas. Entende-se que o *engagement* surge como a capacidade do indivíduo de extrair situações positivas do seu trabalho. Bakker, Scaufeli, Leitter e Taris, (2008) sugerem que um foco no *engagement* pode não só beneficiar o indivíduo, como também oferecer uma vantagem competitiva às organizações.

Na literatura, podemos encontrar duas correntes de pensamento explicativas sobre o *Engagement*, mas opostas uma à outra. A primeira, defendida por Maslach e Leiter, (1997) que referem o *burnout* e o *engagement* como construtos opostos, ou seja, de um lado a exaustão e do outro, o vigor.

Estes autores ainda mencionam que o *engagement* é avaliado pelo MBI (Maslach Burnout Inventory) através de três dimensões: exaustão, despersonalização e realização pessoal, ou seja, quando a exaustão e a despersonalização têm pontuações baixas e valores elevados de realização profissional, são indicativos de *engagement*, por sua vez, quando

existe uma elevada pontuação em exaustão e despersonalização e baixos valores na realização profissional significa que existe *burnout*.

A outra corrente de pensamento defendida por Schaufeli e Bakker (2004) encara o *engagement* como construto oposto ao *burnout* e fenómeno independente. Os autores mencionam que o *engagement* no trabalho é caracterizado por uma harmonia entre a parte afetiva e a cognitiva do indivíduo, não se focando em um objeto específico. Retrata um estado da mente do sujeito num momento, sendo distinta de um traço de personalidade, com uma disposição durável e refletindo uma reação da pessoa (Schaufeli & Salanova, 2007). Esta teoria defende que o *burnout* e o *engagement* são avaliados de forma independentes, sendo que o *engagement* é avaliado através do uso da Utrecht Work Engagement Scale (UWES), onde inclui três dimensões: vigor, dedicação e absorção.

Apesar do *engagement* no trabalho ser um termo recente e de não haver muitos estudos acerca do tema, podemos, com base na bibliografia existente, encontrar algumas investigações que comprovam a existência de *engagement* no trabalho em diversas áreas, incluindo a docência. Desta forma, foi possível encontrarmos docentes que não estão *engaged*, mas que também não estão em estado de *burnout*, pois o ideal é promover nos docentes o *engagement*, já que o bem estar é um aliado das práticas educativas.

Skinner e Belmont (1993) num estudo realizado com professores, revelaram que o seu envolvimento e motivação na sala de aula contribui fundamentalmente para as experiências dos alunos, assim como para a sua motivação.

Segundo a investigação realizada por Picado (2007), com uma amostra de 400 professores do 1º ciclo do ensino básico, o autor observou que a dimensão dedicação era das três a que manifestava valores mais elevados.

De acordo com um estudo realizado na Escola Superior de Saúde de Castelo Branco, com uma população de 25 docentes, observou valores positivos relativamente às três dimensões do *engagement*, quando comparados com outros estudos realizados em populações semelhantes e com outros tipos de populações (Rodrigues & Barroso, 2008; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova e Bakker, 2002).

Assim, entende-se que o *engaged* (envolvimento) do indivíduo no trabalho tem um efeito salutar sobre o seu desempenho e no seu bem estar, beneficiando não somente o indivíduo, mas também as organizações para onde trabalha.

2. Variáveis associadas ao *engagement*

No que concerne às variáveis sociodemográficas, as investigações têm demonstrado que o sexo e a idade estão relacionados com o *engagement*. Também têm revelado que os trabalhadores mais velhos sentem-se mais *engaged* do que os mais novos, apesar das diferenças serem pouco significativas (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006). Relativamente ao género, os resultados das investigações não são unânimes na perspectiva. Alguns estudos mostram que existe mais *engagement* nos homens do que nas mulheres, apesar das diferenças não apresentarem valores significativos (Schaufeli & Bakker, 2004.) Outros revelaram que existe uma maior percentagem de participantes do género feminino (70%) que demonstraram maior dedicação no trabalho do que o género masculino (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002).

Esta relação, também, verificou-se numa outra investigação realizada com uma amostra de participantes que usaram tecnologias de informação, onde se constatou que os elementos do género feminino apresentaram maior empenho no trabalho, comparativamente com o género masculino (Salanova, Grau, Llorens & Schaufeli, 2001).

Com as variáveis relacionadas com a situação profissional (tempo de serviço), não foram encontrados estudos que comprovassem a sua relação com o *engagement*. No entanto, entende-se que esta variável torne-se pertinente ao estudo do *engagement*, pois quanto mais estáveis e mais tempo de serviço, maior é a probabilidade dos docentes sentirem-se *engaged* (envolvidos) no seu trabalho.

3. *Engagement* e o trabalho docente

Perante o cenário atual de desequilíbrio entre as exigências ambientais e os recursos que os sujeitos possuem, surge o *stress*, isto é, a resposta automática e global que o organismo encontra face às exigências do meio em que está inserido, permitindo assegurar a adaptação do sujeito ao quotidiano (Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002; Santos, 2010).

Podemos, então, afirmar que a promoção do *engagement* no trabalho (considerada de maneira ampla) modula os efeitos diretos dos recursos organizacionais sobre o desempenho, o bem-estar e a qualidade de vida em geral (Llorens, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2007), beneficiando, não somente os indivíduos, mas, também, as organizações, gerando uma vantagem competitiva para elas (Bakker et al., 2008; Bakker & Leiter, 2010; Salanova e Schaufeli, 2009).

Neste sentido, de acordo com Santos (2011), a satisfação profissional é uma atitude individual positiva em relação à profissão e às condições em que esta é desempenhada, podendo condicionar alguns comportamentos e provocar, assim, uma correlação forte com esta.

Salanova e Schaufeli (2009) referem que os profissionais que apresentam características de *engagement* são descritos por um sentido de energia e eficácia, pois as mesmas estão relacionadas com as suas atividades profissionais e com a forma como lidam com as exigências do trabalho. Desta forma, um professor *engaged* possui as seguintes características: apresentam uma boa saúde mental e psicossomática; são proativos; mostram iniciativa no trabalho; são motivados; estão atentos às mudanças no seu trabalho; adaptam-se mais facilmente às novas situações; valorizam os aspetos intrínsecos do trabalho e os recursos do mesmo e trabalham afincadamente, pois gostam muito da sua profissão. São diferenciados dos *workaholics*, por não serem obcecados pelo trabalho, embora despendam muitas horas a trabalhar e não negligenciem a sua vida pessoal e social fora do trabalho (Schaufeli, Taris, Le Blanc, Peeters, Bakker & de Jonge, 2001, citado por Bakker, et al, 2007).

O *engagement* no trabalho traz benefícios tanto a nível individual, como a nível organizacional (Schaufeli & Salanova, 2007). Ao nível individual, tem um papel fundamental na promoção da saúde dos trabalhadores, conduz a atitudes e emoções positivas face ao trabalho. Ao nível organizacional, possibilita comportamentos organizacionais positivos, (Schaufeli e Salanova, 2007) contribui para o sucesso organizacional, uma vez que está relacionado com a qualidade de desempenho, com a satisfação e com a segurança no trabalho.

A condição psicológica dos professores é um fator relevante para a qualidade da responsabilidade que é o ato de lecionar. Diante dos desafios de se estudar as condições psicológicas destes trabalhadores, encontra-se uma dificuldade técnica em abordar indicadores de saúde e “felicidade” pois, conforme autores como Maslach e Leiter (2008, Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001, Salanova et al., 2001, Salanova e Schaufeli, 2009), a grande prioridade da ciência sempre foi o sofrimento diante do trabalho, como por exemplo, o *stress*, a depressão e o *burnout*, em detrimento dos aspetos positivos como o *engagement* no trabalho.

Capítulo III: *Burnout*

1. Definição do Conceito e perspectivas teóricas

Burnout é a expressão inglesa para designar aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia (França, 1987, citado por Carlotto, 2012). O conceito de “esgotamento profissional”, conhecido atualmente por *burnout*, data da década de 70 e surgiu nos Estados Unidos (Canoui & Mauranges, 2004). De acordo com Farber (1983), o conceito surgiu como um conjunto de fatores económicos, sociais e históricos. Pocinho e Perestrelo (2011) referem que a definição mais unânime do *burnout* ou síndrome de exaustão é alicerçada na perspectiva social psicológica de Maslach e colaboradores (1996).

Cherniss e Kranz (1983) mencionaram que o *burnout* era praticamente ausente em mosteiros, escolas Montessori e outros centros de assistência religiosa, onde as pessoas consideravam o seu trabalho como uma vocação e não apenas um trabalho. Os autores argumentaram que o trabalho desenvolvido em “comunidade ideológica” fornecia uma identidade coletiva que impedia o surgimento do *burnout* devido ao compromisso social, ao sentimento de comunhão e aos valores partilhados pelos trabalhadores.

Em 1974, o termo *burnout* foi retomado por Herbert Freudenberger, médico psicanalista, que descreveu o fenómeno como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos. Este complementou os seus estudos, entre 1975 e 1977, incluindo na sua definição os conceitos de comportamento de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, perda de motivação, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade (França, 1987; Freudenberger, 1974; Perlman & Hartman, 1982, citados por Carlotto, 2012).

De acordo com Maslach et al. (2001), tem emergido de quase todos os estudos nos quais o termo *burnout* é encarado como uma síndrome psicossocial surgida como uma resposta crónica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho. Segundo os autores Diaz, Bedón, Tovar, Pisco, e Rosales (2005), dizem que o *burnout* está associado a sentimentos de incapacidade e fracasso.

Nos docentes, este termo tem sido concetualizado de forma universal, como sendo um fenómeno multidimensional, em que interagem três componentes que se manifestam por: exaustão emocional (desgaste de energia emocional resultante do contato diário com os problemas no ambiente escolar), despersonalização (atitude negativa, fria, depreciativa, distante dos problemas dos estudantes) e falta de realização pessoal no trabalho,

caracterizada por sentimentos de incompetência e fracasso laboral (Maslach e Jackson, 1986, citado por Extremera, Fernandes-Berrocal & Durán, 2003).

O estudo das consequências do *stress* nos docentes tem sido enquadrado de acordo com uma dupla abordagem: a análise das alterações na saúde/doença dos professores, caracterizadas por sintomatologia somática e psicológica diversa e as alterações motivacionais e comportamentais, tal como, por exemplo, a perda de satisfação profissional (Marques-Pinto, 2000, citado por Picado, 2007). Inicialmente considerou-se que esta síndrome psicológica era específica daqueles que trabalhavam em profissões de “ajuda” ou apoio a outras pessoas (por exemplo, médicos, advogados, psicólogos, professores, etc.).

O desenvolvimento das pesquisas sobre o *burnout* demonstrou não haver razão para restringir esta síndrome aos domínios profissionais de apoio a outras pessoas, alargando-a a todas as atividades profissionais (Leiter & Schaufeli, 1996, citado por Marroco, Tecedero, Martins, & Meireles, 2008). Quando alguns docentes se sentem sistematicamente ansiosos e esgotados pelos acontecimentos diários da sua prática profissional, os mesmos poderão, eventualmente, estar a fazer interpretações negativas dos mesmos. Quando se tornam permanentes, essas interpretações poderão estar associadas a esquemas precoces mal adaptados que, orientando o processamento da informação ambiental de uma forma disfuncional (enviesando a interpretação), constituem uma fonte de ansiedade e *burnout* (Rijo, 1999).

Christina Maslach, Ayala Pine e Gary Cherniss foram os estudiosos que popularizaram o conceito de *burnout* e o legitimaram como uma importante questão social (Farber, 1991). Para além do *stress*, é importante diferenciar o *burnout* da insatisfação no trabalho e da depressão. Desta forma, os conceitos mencionados anteriormente são experiências psicológicas internas e negativas. No entanto, na Síndrome *burnout*, ocorre o sentimento de exaustão emocional e a atitude de despersonalização, o que não ocorre quando existe somente a insatisfação no trabalho (Gil-Monte & Peiró, 1997).

No que diz respeito à depressão, alguns autores têm referido que, embora a experiência de *burnout* tenha alguma relação com sentimentos de depressão, ambos não são sinónimos (Bakker et al., 2000; Farber, 1991, Gomes de Cadiz et al., 1997; Maslach & Jackson, 1981, citados por Carlotto, 2012). Para nos elucidarmos sobre o conceito de *burnout*, existem seis modelos explicativos, em que cada um dá ênfase a determinados aspetos.

O Modelo de Maslach refere que o *burnout* é um processo e que se relaciona às características do trabalho como fatores causadores da Síndrome de *burnout*. Este modelo enfatiza que as pessoas iniciam o seu trabalho esperando sentir-se engajadas e satisfeitas com ele. Os sentimentos de dedicação, prazer e entusiasmo com o trabalho são trocados por sentimentos de raiva, ansiedade e depressão, fazendo com que o indivíduo acredite estar vivendo uma crise pessoal. Energia, envolvimento e eficácia são direções opostas das três dimensões de *burnout*, sendo substituídas por exaustão, despersonalização e falta de realização no trabalho (Maslach & Leiter, 1997). Enquanto processo, a primeira dimensão é a exaustão emocional. Como estratégia defensiva, ocorre o afastamento psicológico do profissional da sua cliente, surgindo a despersonalização. A última fase seria a desilusão, sentimento de incompetência e inadequação profissional, denominada de baixa realização profissional (Maslach & Leiter, 1997).

O Modelo de Cherniss parte do pressuposto de que a natureza das organizações e o seu contexto sociocultural afetam as respostas do indivíduo em seu trabalho. Cherniss (1990) afirma que, apesar de estar de acordo com o modelo anterior (Maslach), defende que estas não necessitam de ocorrer juntas para caracterizar a síndrome.

No Modelo de Edelwich e Brodsky, o *burnout* é um processo de perda do idealismo, energia e objetivos vivenciados pelo indivíduo que trabalha em profissões de ajuda. O seu modelo tem em conta quatro etapas: 1. idealismo e entusiasmo (indivíduo possui alto nível de energia para o trabalho, mas não sabe o que pode alcançar com ele), 2. estagnação (diminuição nas atividades desenvolvidas, ocorrendo perda do idealismo e do entusiasmo), 3. apatia: núcleo central de *burnout* neste modelo (a frustração das expectativas leva o indivíduo à paralisação das suas atividades e, conseqüentemente, à apatia e à falta de interesse) 4. distanciamento: surge quando a pessoa está cronicamente frustrada em seu trabalho (Edelwich & Brodsky, 1980, citado por Carlotto, 2012).

O Modelo de Pines e Aronson, também conhecido como motivacional, centra-se na ideia de que o trabalho possui um significado existencial, ou seja, a vida do trabalhador tem um significado (Pines & Aronson, 1988).

De acordo com o Modelo de Hobfoll e Freedy, o *stress* surge quando os indivíduos percebem que as suas motivações estão ameaçadas ou são frustradas. Este modelo é conhecido como a conservação de recursos (Hobfoll & Freedy, 1993, citado por Carlotto, 2012). Por fim, o último modelo é o de Gil-Monte. Este modelo é fundamentado em estudos qualitativos e constitui-se em quatro dimensões que estabelecem dois perfis. O

perfil um é constituído pela dimensão da deterioração cognitiva onde se pode encontrar a baixa pontuação na ilusão pelo trabalho e na dimensão afetiva, encontrando-se as altas pontuações no desgaste psíquico, que surgem como fontes de stress laboral crónico. No perfil dois temos a dimensão da culpa. O sentimento de culpa surge por comportamentos e atitudes negativas ligadas ao trabalho, embora esta dimensão não se verifique em todos os sujeitos (Gil-Monte, 2005).

2.Causas e variáveis associadas ao *burnout*

Farber (1991) refere que as causas para a existência da síndrome de *burnout* são uma combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais, sendo que esta interação produz uma perceção de baixa valorização profissional. Outros autores referem que as suas causas podem ser classificadas como: a) pessoais, tais como; as expectativas, as motivações e o estilo interativo; b) as interpessoais, tais como; o contato com um cliente, o relacionamento com os colegas de trabalho e supervisores, com a família e amigos; e, por fim, c) as organizacionais; relacionadas com a carga de trabalho, burocracia, *feedback* e pressão no trabalho (Moreno, Oliver & Aragonese, 1991, citado por Carlotto, 2012). Perlman e Hartman (1982) agruparam as hipóteses sobre as causas do *burnout* em duas características de variáveis individuais e organizacionais. Por sua vez, Maslach e Jackson (1981) e Leiter & Maslach (1988) dividem as variáveis geradoras de *burnout* em pessoais, sociais e institucionais. Também, ainda podemos referenciar as variáveis laborais onde se destaca a experiência profissional (nível de ensino), o desenvolvimento de carreira, o relacionamento interpessoal, o suporte social, os conflitos, a ambiguidade do papel (controle, sobrecarga de trabalho e pressão no trabalho), a motivação e a satisfação no trabalho.

Na literatura, tem-se encontrado variáveis que estão ligadas ao *burnout*, são elas: a) sociodemográficas, tais como; o género, idade, estado civil e o número de filhos, b) profissionais, tais como, o tipo de profissão, a utilização de meios tecnológicos no trabalho, disfunções no desempenho de papel, clima de trabalho, conteúdo de cargo e c) personalidade, onde se insere as características de personalidade, a autoeficácia e as estratégias de enfrentamento (Gil-Monte & Peiró, 1997). Sorenson (1985), menciona um novo conjunto de variáveis para entender o *burnout*, que são baseadas nos valores sociais e nas condições económicas, bem como os momentos históricos são elementos decisivos para explicar os processos individuais e coletivos do *burnout*, pois este fenómeno não é

uma característica individual e interna do sujeito exclusivamente, mas é um complexo de características psicológicas que refletem as estruturas amplas de uma determinada sociedade.

Platsidou (2010) verificou que em professores gregos a exaustão emocional tinha como preditores a insatisfação com o trabalho em si e a despersonalização pela insatisfação com o trabalho e possibilidades de promoções. A realização pessoal teve como preditores a satisfação com o trabalho em si. Para além destas variáveis, ainda podemos indicar as variáveis organizacionais, de contexto sociocultural e político, onde se destaca o clima organizacional

3. Burnout na prática docente

O *burnout* em profissionais da educação vem recebendo crescente atenção por parte de vários pesquisadores. Queirós e Marques (2012) realizaram um estudo com profissionais portugueses onde compararam professores, polícias e enfermeiros e concluíram que o menor nível de realização profissional foi encontrado na classe docente.

Embora o *stress* e o *burnout* não sejam fenómenos novos, o que talvez seja novo é o desafio desta categoria profissional em declarar os sentimentos relacionados a esses fenómenos (Farber, 1991).

Um outro estudo de Cruz et al. (1988, citado por Nieto, 2009) destaca que mais de 36% dos docentes afirmavam que, se tivessem a oportunidade, abandonariam a sua profissão. Marques-Pinto (2000) verificou nos seus estudos que possivelmente mais de metade dos docentes abordados (54%) salientaram que a sua própria profissão é causadora de um elevado *stress*.

Com a atual conjuntura económica, tem-se verificado no contexto educativo uma avaliação com base nos parâmetros da produtividade e da eficiência. Neste contexto, os docentes passaram a preocupar-se não só com as funções da docência, mas também com questões relativas à estabilidade salarial. Muitas são as atribuições impostas aos professores, à parte do seu interesse e da sua carga horária, tal como exemplo fazer trabalhos administrativos, reciclar-se ao nível da formação, investigar, entre outras atividades.

Carloto e Palazzo (2006) referem que os docentes acabam por estabelecer uma tendência para o trabalho individualista, acabando por ocasionar conflitos, pois estes arcam com a sobrecarga de trabalho, vêm reduzido o seu tempo disponível para estudos

individuais ou em grupo e a diminuição na participação em cursos, que podem contribuir para a sua qualificação, favorecer o seu desenvolvimento e a sua realização profissional.

Frente a estas questões, fica evidente a existência de diversos stressores que acabam por levar à síndrome de *burnout*.

Cordes e Dougherty (1993), através da revisão da literatura, mencionaram que a síndrome tem sido associada a resultados organizacionais negativos e a vários tipos de disfunções pessoais, podendo levar a uma grave deterioração do desempenho do indivíduo no trabalho, afetando suas relações familiares e sociais.

Segundo Pas, Bradshaw, Hershfeldt e Leaf (2010), os professores com *burnout* realizam menos encaminhamentos de alunos a serviços de apoio e adotam menos sanções disciplinares. Segundo os mesmos autores, esses comportamentos poderiam estar relacionados com uma diminuição da participação no ensino e na preocupação em satisfazer as necessidades dos alunos.

De um modo geral, os professores, especialmente professores jovens, apresentam maior tendência a abandonar o seu trabalho e profissão como consequência de *burnout* (Chaves, Carlotto, 2011; Friedman, 1993; Rodrigues, Schwab & Iwanicki, 1982; Wisniewski e Gargiulo, 1997). Estudos revelaram que entre 20 a 50% dos professores pensam em deixar a profissão nos primeiros três a cinco anos de serviço (Ewing, 2001, Ewing & Smith, 2002, Goddard e Goddard, 2006).

Assim, considerando que o *burnout* é um fenómeno psicossocial diretamente relacionado com a situação laboral, em que o homem busca constituir-se como sujeito através do seu trabalho e que o mesmo não se realiza de forma individual, mas sim se materializa num espaço social, a atividade produtiva passa a ser um elemento constitutivo da sua saúde mental individual e coletiva.

II. Estudio Empírico

Capítulo IV: Metodologia

1. Descrição da metodologia

De acordo com Monteiro (2009), as emoções podem-se combinar e mudar ao longo do tempo, acabando por serem importantes para lidar com os outros e na promoção do autoconhecimento. Desta forma, pretende-se compreender como os docentes vivenciam o fenómeno do *burnout* no seu quotidiano profissional, a partir da sua experiência subjetiva, o que irá implicar um estudo intensivo e descritivo de um grupo específico que são os docentes do 2º e 3º Ciclos e Secundário.

Perante os objetivos definidos, foi utilizada uma metodologia quantitativa, pois quantifica as respostas fornecidas pelos participantes da investigação, traduz em número as opiniões e as informações para serem classificadas e analisadas e correlacionadas, porque avalia a relação entre variáveis, possibilitando a verificação das associações entre elas (Feldman, 2001). A investigação é do tipo transversal e exploratória. É transversal, pois os dados são coletados num determinado espaço de tempo para obter informação para responder a várias questões, e exploratória, porque realiza um estudo prévio do principal objetivo da pesquisa. As pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado estudo.

2. Objetivos

O estudo teve como objetivos: compreender a inteligência emocional percebida e o *engagement*, como estes promovem a proteção face ao *burnout* e quais as variáveis externas que podem influenciar estes fatores.

Sutton (2004), menciona que os professores acreditam que a capacidade de regular as suas emoções ajuda-os a serem mais eficazes e a alcançar os seus objetivos académicos, na construção da qualidade das relações sociais e na manutenção da sala de aula.

3. Questões

Segundo Flick (2005), a formulação concreta das questões de investigação é orientada pelo objetivo de clarificar o que nos contactos de campo revelam. Estas questões não surgem do nada. Neste caso, depende dos interesses práticos dos investigadores. Nesta ótica e a partir da revisão bibliográfica, propusemos ter em conta as seguintes questões, identificando, assim, as variáveis e a sua relação, ou seja, o seu papel na investigação:

- (i): Se existe relação entre a inteligência emocional percebida, *engagement* e o *burnout*;
- (ii): Se o estado civil influencia a inteligência emocional percebida, o *engagement* e o *burnout*;
- (iii): Se o género influencia a inteligência emocional percebida, o *engagement* e o *burnout*;
- (iv): Se a idade influencia a inteligência emocional percebida, o *engagement* e o *burnout*;
- (v): Se os anos de serviço influenciam a inteligência emocional percebida, o *engagement* e o *burnout*;
- (vi): Se o grau académico influencia a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*;
- (vii): Se a inteligência emocional percebida é preditora do *engagement*;
- (viii): Se a inteligência emocional percebida e *engagement* são preditores do *burnout*.

4. Descrição da amostra

Escolhemos duas escolas do concelho do Funchal e duas do concelho de Câmara de Lobos. A amostra foi constituída por 250 professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário do género feminino (70.4%) e do masculino (29.6%), da Região Autónoma da Madeira (RAM). O nível de ensino que estes lecionam são: do 2º ciclo (26.4%), do 3º ciclo (57.2%) e do secundário (16.4%). Na tabela nº1 podemos observar o que mencionamos anteriormente com maior detalhe.

Tabela 1
Descrição da amostra

		N	%	Média	Desvio padrão	Min	Max.
Idade		250	100	41.67	7.35	20	63
Tempo de serviço		250	100	17.04	7.47	3.0	40
Género	Feminino	176	70.4				
	Masculino	74	29.6				
Estado civil	Solteiros	94	37.6				
	Com companheiro	156	62.4				
Nível Ensino que leciona	2º Ciclo	66	26.4				
	3º Ciclo	143	57.2				
	Secundário	41	16.4				

5. Instrumentos

A categoria de professores vem sendo apontada como uma das mais propensas ao *stress* e conseqüentemente ao *burnout*. Neste sentido recolhemos os dados através de questionários e escalas. Os instrumentos que utilizamos para avaliar as diversas variáveis

em estudo foram selecionados tendo em conta o seu significado teórico e por estarem disponíveis e validados para a população portuguesa. Utilizámos um questionário de dados sócio-demográficos e profissionais (anexo I). O *trait meta-mood scale* (TMMS-24), o questionário de expressividade e o de regulação Emocional de Berkeley e o inventário de *burnout* de Maslach (MBI). Por fim, utilizamos a escala de *engagement*.

O questionário de dados sócio-demográficos e profissionais foi destinado à recolha de dados e engloba cinco itens com questões de resposta múltipla ou dicotómica. Procurou-se recolher dados concretos, descritivos de cada docente que possibilitassem a caracterização da referida amostra e incluíssem as seguintes variáveis: género, idade, estado civil, nível de ensino, antiguidade, habilitações literárias e situação profissional.

O *trait meta-mood scale* (TMMS-24), que se encontra adaptado à população portuguesa e baseada na formulação de Mayer e Salovey (1990), teve como objetivo avaliar a inteligência emocional. Consiste numa escala de meta conhecimento dos estados emocionais que avalia, através de vinte e quatro itens, as diferenças individuais e as habilidades, que estão relacionadas com as suas próprias emoções, assim como a capacidade para as regular. Contém três dimensões chave da inteligência emocional: a atenção às emoções, a clareza de sentimentos e a reparação do estado emocional. Os resultados têm em conta o nível de classificação e os intervalos rácios descritos por Mayer e Salovey (1990) na tabela nº2. Neste estudo estas três escalas apresentarão níveis bons de fiabilidade (α maior que .80), apresentando a dimensão 1 – atenção às emoções um Alfa de Crombach de .88. A dimensão 2 – clareza de sentimentos, um α =.84 e a dimensão 3 – reparação do estado emocional, um α =.87.

Tabela 2

Nível de classificação da Inteligência emocional percebida

Dimensões	Homens	Mulheres
Atenção às emoções	Deve melhorar a sua atenção (presta pouca atenção): <21 Atenção adequada: 22 a 32 Deve melhorar a sua atenção (presta demasiada atenção): >33	Deve melhorar a sua atenção (presta pouca atenção): <24 Atenção adequada: 25 a 35 Deve melhorar a sua atenção (presta demasiada atenção): >36
Clareza de sentimentos	Deve melhorar a sua clareza: <25 Clareza adequada: 26 a 35 Excelente clareza: >36	Deve melhorar a sua clareza: <23 Clareza adequada: 24 a 34 Excelente clareza: >35

Associado a este questionário, também achamos pertinente usar o questionário de expressividade e de regulação emocional de Berkeley, que se encontra adaptado à população portuguesa. O questionário de expressividade é uma escala que avalia a expressividade emocional, construído por Gross e John (2003), sendo constituído por quinze itens, avaliando três dimensões: expressividade negativa e positiva e a força do impulso. Nesta escala, a dimensão da expressividade negativa apresentou um Alfa de Crombach de .83, a dimensão da expressividade positiva um $\alpha=.69$ e a dimensão força do impulso um $\alpha=.53$. Desta forma, observou-se que a dimensão “força do impulso” apresenta um índice de fiabilidade baixo, o que nos leva a refletir se esta escala estará a medir de forma adequada a força do impulso.

No que se refere ao questionário de regulação emocional, trata-se de um questionário que avalia a regulação emocional construído por Gross e John (2003), sendo constituído por dez itens e que avalia duas dimensões: a repressão e a reavaliação das emoções. Relativamente à repressão das emoções apresenta um índice minimamente aceitável de fiabilidade ($\alpha=.67$) e a dimensão reavaliação das emoções apresenta um bom índice de fiabilidade ($\alpha=.88$).

Por fim, a escala de *engagement*, traduzida e adaptada por Alexandra Marques Pinto, a partir do *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* (Schaufeli, Martinez, et al., 2002) que, originalmente, o UWES incluía vinte e quatro itens, dos quais nove eram itens de vigor e oito de dedicação. A escala consistia, em grande parte, de questões do MBI reescritas de forma positiva. Posteriormente, com a avaliação psicométrica e com duas amostras diferentes de trabalhadores e estudantes, demonstrou que sete itens eram inconsistentes e foram eliminados, sobrando dezassete (Schaufeli, Martinez et al., 2002). Seis itens (6, 11, 12, 16, 21 e 23) avaliam o vigor e denominam altos níveis de energia e resiliência, vontade de investir nos esforços, não sentir a fadiga com facilidade e persistir face às dificuldades. Cinco itens (5, 7, 9, 19 e 24) estimam a dedicação e revelam um senso de significado pelo trabalho, sentindo entusiasmo e orgulho em relação à sua profissão, o trabalhador sente-se inspirado e desafiado ao nível profissional e, por fim, seis itens (1,2, 3, 14, 15 e 18) que cotam a absorção de estar totalmente imerso no seu trabalho, de tal forma que o indivíduo

tem dificuldades em desligar-se da profissão. O tempo passa rapidamente e esquece tudo ao seu redor.

No nosso estudo, os resultados apresentados nas escalas indicaram-nos uma boa fiabilidade: na dimensão de vigor temos um $\alpha=.82$, na dimensão dedicação um $\alpha=.88$, e por fim, na dimensão absorção um $\alpha=.80$.

Tabela 3
Nível de classificação do Engagement

	Vigor	Dedicação	Absorção	Total
Muito baixo	≤ 2.17	≤ 1.60	≤ 1.60	≤ 1.93
Baixo	2.18–3.20	1.61–3.00	1.61–2.75	1.94–3.06
Médio	3.21–4.80	3.01 – 4.90	2.76 – 4.40	3.07 – 4.66
Alto	4.81 – 5.65	4.91 – 5.79	4.41 – 5.35	4.67 – 5.53
Muito alto	≥ 5.61	≥ 5.80	≥ 5.36	≥ 5.54

As respostas a esta escala foram fornecidas através de uma escala de seis pontos de Likert, em que o zero significa “*Nunca*”, três corresponde a “*Algumas vezes por mês*” e seis equivale a “*Todos os dias*”. As pontuações de cada uma das subescalas deverão de ser contabilizadas em separado, em que uma pontuação alta designa elevado *engagement*. Os resultados têm em conta o nível de classificação e os intervalos rácios descritos por Schaufeli e Bakker (2003) na tabela nº3.

Para avaliar a síndrome de *burnout* nos docentes, usamos o Inventário de *Burnout* de Maslach, traduzido e adotado do Maslach burnout inventory (MBI), (Maslach & Jackson, 1986) e traduzido por Alexandra Marques Pinto (2000). É um instrumento de autoregisto com vinte e dois itens que tem a ver com sentimentos relacionados com o trabalho e distribuídos por três escalas: a exaustão emocional (pretende analisar sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho, sendo composto por nove itens (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20), a despersonalização (pretende medir respostas “frias”, impessoais ou mesmo negativas dirigidas para aqueles a quem prestam serviços, formada por cinco itens (5, 10, 11, 15 e 22) e a realização profissional (usada para avaliar sentimentos de incompetência e falta de realização no trabalho, onde inclui oito itens (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21). No que diz respeito à dimensão exaustão emocional observa-se bons valores de fiabilidade ($\alpha=.85$).

Na dimensão de despersonalização, os valores de fiabilidade estão ligeiramente por baixo dos mínimos aceitáveis ($\alpha=.62$) e na dimensão realização profissional, os valores apresentados são bons, o que nos sugere boa fiabilidade ($\alpha=.80$).

Tabela 4

Nível de classificação de Burnout

	Baixo	Médio	Alto
Exaustão emocional	0 – 12	13-22	≥23
Despersonalização	0	1-4	≥5
Realização profissional	0-29	30-37	≥38

Os resultados têm em conta o nível de classificação e os intervalos rácios descritos por Marques-Pinto (2000) na tabela nº4. Consideramos que o sujeito tem *burnout*, quando apresenta valores altos nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização e valores baixos na dimensão da realização profissional.

6.Procedimentos de investigação adotados

Para a prossecução da investigação, primeiramente procedeu-se ao envio de uma carta de explicação do estudo e do consentimento para a Direcção Regional da educação (DRE). Depois do envio da respetiva autorização (anexo II), a DRE ficou encarregue de estabelecer a comunicação com os Conselhos Executivos das escolas seleccionadas. Após o consentimento dos Conselhos Executivos, entrámos em contacto com os mesmos, para dar a conhecer os objetivos do estudo e garantir a confidencialidade no tratamento dos resultados. Na conclusão destes passos, a investigação deu início, procedendo-se ao agendamento e respetivo preenchimento dos questionários e escalas, combinando uma data com cada Conselho Executivo das escolas seleccionadas, com o objetivo de conseguir o maior número de docentes para o preenchimento dos mesmos.

Estes questionários e escalas foram entregues a cada docente no intervalo de cada aula, alertando-os para a necessidade de preencherem todos os itens, de forma correta e com a máxima sinceridade nos instrumentos apresentados, bem como para o facto de não existirem respostas certas ou erradas e que, desta forma, todas as respostas eram válidas. Os instrumentos foram devolvidos em envelope fechado, fornecido pela investigadora.

Após o preenchimento dos questionários e das escalas, foi realizado uma leitura sobre os mesmos e posteriormente a sua análise através do tratamento dos dados. Num primeiro momento, descreveu-se e sistematizou-se a informação recolhida. Num segundo momento, os resultados foram analisados, recorrendo-se nomeadamente à estatística inferencial.

De acordo com Almeida e Freire (2008), a estatística inferencial simboliza a análise das relações entre variáveis ou o estudo das diferenças entre grupos ou momentos de avaliação.

Depois recorreu-se ao programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para o lançamento dos dados e procedeu-se à sua análise. Foi utilizada a estatística não paramétrica, porque as variáveis apresentaram uma distribuição não normal, observada através dos valores absolutos de curtose e de assimetria e do teste de Kolmogorov-Smirnov.

Capítulo V: Apresentação dos resultados

De seguida serão apresentados os resultados da análise descritiva que permitirá caracterizar a nossa amostra em estudo e as variáveis utilizadas.

1. Níveis de inteligência emocional, *engagement* e *burnout*

A inteligência emocional foi avaliada através da escala TMMS-24 onde revelou que a média da atenção emocional dos professores é de 29.92 (ver tabela n.º 5), o que indica um nível adequado de atenção às emoções em ambos os sexos, de acordo com a tabela n.º 2 apresentada no capítulo anterior (feminino=30.58 e Masculino=28.35).

Tabela 5

Análise descritiva das variáveis

		Média	Desvio Padrão	Min.	Max.
Inteligencia emocional (TMMS-24)	Atenção às emoções	29.92	5.66	8.0	39.0
	Clareza de sentimentos	30.50	4.92	13.0	40.0
	Reparação do estado emocional	32.36	5.07	17.0	40.0
Expressividade Emocional	Expressividade negativa	40.42	8.91	10.0	56.0
	Expressividade positiva	25.32	4.91	10.0	35.0
	Força do Impulso	19.16	4.13	6.0	28.0
Regulação Emocional	Repressão das emoções	15.42	4.54	5.0	25.0
	Reavaliação das emoções	23.16	6.07	5.0	35.0
Engagement	Vigor	4.94	0.77	2.17	6.0
	Dedicação	4.98	0.98	1.0	6.0
	Absorção	4.79	0.87	2.0	6.0
Burnout	Exaustão emocional	17.66	10.91	0	51.0
	Despersonalização	4.20	4.51	0	22.0
	Realização profissional	35.92	7.87	10.0	48.0

Nota. n = 250

Na clareza de sentimentos, a média foi de 30.50 (Feminino=30.81, Masculino=29.76) e na reparação do estado emocional foi de 32.36 (Feminino=32.73, Masculino=31.49). Estes valores de acordo com a tabela n.º 2 (Mayer & Salovey, 1990), são adequados para ambos os géneros. No que concerne à expressividade emocional, na dimensão negativa a média foi de 40.42, na expressividade positiva a média foi de 25.32 e na força do impulso, a

média foi de 19.16. No que diz respeito à regulação emocional, na repressão das emoções a média foi de 15.42, enquanto, na reavaliação das emoções a média foi de 23.16.

Relativamente ao *engagement*, na escala vigor, os professores revelaram uma média de 4.94 de um máximo de 6. Na dedicação apresentaram uma média de 4.98 e, na absorção, uma média de 4.79. Estes valores de acordo com a tabela nº 3 (Schaufeli e Bakker, 2003) indicam níveis altos de vigor, dedicação e absorção.

Finalmente, na escala de *burnout*, estes apresentaram uma média de 17.66 na exaustão emocional, 4.20 na despersonalização e 35.92 na realização profissional (ver tabela nº5).

Para entender melhor o nosso estudo, optámos por realizar uma tabela de percentagens relativamente à dimensão do *burnout*, onde se apurou que 32% dos inqueridos sofre de alta exaustão emocional, 38.4% altos níveis de despersonalização e 18.4% de baixa realização profissional. Da amostra, somente 8.4% apresenta características de *burnout*, segundo os parâmetros de Maslach (ver tabela n.º 6).

Tabela 6

Percentagens dos níveis de burnout

	Baixo	Médio	Alto
Exaustão emocional	36%	32%	32%
Despersonalização	24.0%	37.6%	38.4%
Realização profissional	18.4%	30%	51.6%

Nota. n = 250

Os professores classificados com o *burnout* pelo Inventário de *Burnout* de Maslach são maioritariamente do género feminino (71.4%) com uma idade média de 44.29 anos, casados (76.2%) e com uma média de tempo de serviço de 19 anos. Apresentam valores médios adequados de atenção às emoções (27.19), clareza de sentimentos (27.24) e reparação do estado emocional (28.52) (ver tabela n.º 7)

Os valores médios de vigor (3.70), dedicação (3.73) e absorção (3.73) indicam-nos valores médios de *engagement*. Ver tabela detalhada n.º 7. Estes valores mencionados anteriormente são mais baixos que os valores apresentados pela amostra total (n=250).

Tabela 7

Caraterísticas dos 21 sujeitos classificados com burnout pelo inventário de burnout de Maslach

		Nº	%	Média	Desvio Padrão	Min.	Max.
Género	Feminino	15	71.4				
	Masculino	6	28.6				
Idade		21	100	44.29	7.54	31	63
Estado civil	Casados	16	76.2				
	Não casados	5	23.8				
Tempo de serviço		21	100	19.00	7.26	8	33
Nível de ensino	2º Ciclo	4	19				
	3º Ciclo	13	61.9				
	Secundário	4	19				
Inteligência emocional (TMMS-24)	Atenção às emoções	21	100	27.19	5.5	14	36
	Clareza de sentimentos	21	100	27.24	5.54	19	40
	Reparação do estado emocional	21	100	28.52	4.21	22	37
Expressividade de Emocional	Expressividade negativa	21	100	38.33	9.77	10	53
	Expressividade positiva	21	100	23.28	4.72	13	32
	Força do Impulso	21	100	17.81	3.32	11	25
Regulação Emocional	Repressão das emoções	21	100	14.71	3.63	8	21
	Reavaliação das emoções	21	100	20.38	4.80	12	30
Engagement	Vigor	21	100	3.70	0.75	2.17	5
	Dedicação	21	100	3.73	1.31	1.20	5.6
	Absorção	21	100	3.73	1.02	2	5.5

2. Influência do estado civil sobre a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*

Foi utilizado o teste de Mann-Whitney¹ para amostras independentes com a finalidade de determinar a existência de diferenças entre os casados (união de fato e casados) e os não casados (solteiros, divorciados, separados e viúvos). Observámos que não foram encontradas diferenças significativas entre ambas as classes (ver tabela nº8).

¹ Os resultados dos Testes Kolmogorov-Smirnov foram significativos indicando que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Os valores estandardizados da assimetria e da curtose confirmam estes resultados ao apresentar valores absolutos superiores a 1.96, pelo que foi utilizado o Teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Tabela 8

Diferenças da inteligência emocional, engagement e burnout em função do estado civil

		Estado civil	Média (D.P.)	U de Mann-Whitney
Inteligência emocional (TMMS-24)	Atenção às emoções	Casados	30.23 (5.82)	6577.0
		Não casados	29.31(5.31)	
	Clareza de sentimentos	Casados	30.54 (4.72)	7193.0
		Não casados	30.33 (5.22)	
	Reparação do estado emocional	Casados	32.60 (4.85)	6859.5
		Não casados	31.88 (5.39)	
Expressividade Emocional	Expressividade negativa	Casados	41.06 (8.54)	6627.0
		Não casados	39.22 (9.42)	
	Expressividade positiva	Casados	25.62 (4.83)	6556.0
Não casados		24.76 (5.02)		
Força do Impulso	Casados	19.25 (3.81)	7163.0	
	Não casados	18.93 (4.62)		
Regulação Emocional	Repressão das emoções	Casados	15.35 (4.50)	7161.5
		Não casados	15.45 (4.59)	
	Reavaliação das emoções	Casados	23.20 (5.80)	7108.0
		Não casados	23.02 (6.52)	
Engagement	Vigor	Casados	4.97 (0.80)	6749.5
		Não casados	4.89 (0.57)	
	Dedicação	Casados	5.01 (1.01)	6670.0
		Não casados	4.93 (0.93)	
	Absorção	Casados	4.82 (0.87)	6838.5
		Não casados	4.72 (0.87)	
Burnout	Exaustão emocional	Casados	17.26 (10.96)	6856.5
		Não casados	18.40 (10.90)	
	Despersonalização	Casados	4.35 (4.38)	6720.0
		Não casados	3.96 (4.75)	
Realização profissional	Casados	36.15 (7.66)	7028.5	
	Não casados	35.39 (8.27)		

Nota. n_{casados}=156 n_{não casados} =94; D.P.=Desvio Padrão * p< .050; ** p<.010; *** p< .001

3.Influência do gênero sobre a inteligência emocional, o engagement e o burnout

Os resultados do teste de Mann-Whitney² determinaram que existem diferenças significativas entre os gêneros feminino e o masculino ao nível da inteligência emocional (ver tabela n.º 9), especificamente nas dimensões atenção às emoções (U=5176.0,

² Os resultados dos Testes Kolmogorov-Smirnov foram significativos indicando que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Os valores estandardizados da assimetria e da curtose confirmam estes resultados ao apresentar valores absolutos superiores a 1.96, pelo que foi utilizado o Teste não paramétrico de Mann-Whitney.

$p = .010$), na expressividade negativa ($U=4420.0$, $p < .001$), na expressividade positiva ($U=5116.5$, $p = .007$), na força do impulso ($U=5302.0$, $p = .020$) e na repressão das emoções ($U=4968.5$, $p = .003$).

Tabela 9

Diferenças da inteligência emocional, engagement e burnout em função do género

		Género	Média (D.P.)	U de Mann-Whitney
Inteligencia emocional (TMMS-24)	Atenção às emoções	Feminino	30.54 (5.24)	5176.0 *
		Masculino	28.35 (6.27)	
	Clareza de sentimentos	Feminino	30.76 (5.23)	5549.0
		Masculino	29.76 (3.98)	
Expressividade Emocional	Reparação do estado emocional	Feminino	32.69 (4.83)	5740.0
		Masculino	31.49 (5.52)	
	Expressividade negativa	Feminino	41.82 (8.41)	4420.0***
		Masculino	36.96 (9.16)	
Expressividade positiva	Feminino	25.84 (4.94)	5116.5**	
	Masculino	24.04 (4.64)		
Força do Impulso	Feminino	19.51 (4.20)	5302.0*	
	Masculino	18.24 (3.82)		
Regulação Emocional	Repressão das emoções	Feminino	14.82 (4.71)	4968.5**
		Masculino	16.73 (3.76)	
	Reavaliação das emoções	Feminino	23.10 (6.29)	6489.5
		Masculino	23.22 (5.56)	
Engagement	Vigor	Feminino	4.94 (0.77)	6440.5
		Masculino	4.93 (0.80)	
	Dedicação	Feminino	5.01 (0.97)	6101.0
		Masculino	4.92 (1.01)	
	Absorção	Feminino	4.82 (0.90)	5725.0
		Masculino	4.70 (0.80)	
Burnout	Exaustão emocional	Feminino	17.38 (10.68)	6176.0
		Masculino	18.39 (11.54)	
	Despersonalização	Feminino	3.77 (4.30)	5246.5
		Masculino	5.22 (4.88)	
	Realização profissional	Feminino	35.75 (8.26)	6474.5
		Masculino	36.15 (6.97)	

Nota. $n_{\text{feminino}}=176$ $n_{\text{masculino}}=74$; D.P.=Desvio Padrão * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Concluimos que os docentes do género feminino apresentam maiores níveis de atenção às emoções, expressividade negativa e positiva e força do impulso. Os professores do género masculino demonstraram maior índice na repressão das emoções.

4. Influência da idade sobre a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*

Utilizamos o teste de Mann-Whitney³ com a finalidade de determinar a existência de diferenças entre os adultos jovens (20-40 anos) e os adultos (41-65 anos) correspondentes às fases de desenvolvimento de Levinson (1978, citado por Moura, 1999).

Tabela 10

Diferenças da inteligência emocional, engagement e burnout em função da idade

		Idade	Média (D.P.)	U de Mann-Whitney
Inteligência emocional (TMMS-24)	Atenção às emoções	Jovem adulto	30.20 (5.55)	7356.0
		Adulto	29.58 (5.74)	
	Clareza de sentimentos	Jovem adulto	30.71 (5.13)	7101.0
		Adulto	30.22 (4.68)	
Reparação do estado emocional	Jovem adulto	31.77 (4.95)	6740.5	
	Adulto	32.90 (5.13)		
Expressividade Emocional	Expressividade negativa	Jovem adulto	40.27 (8.18)	7325.0
		Adulto	40.49 (9.61)	
	Expressividade positiva	Jovem adulto	25.41 (4.70)	7810.5
		Adulto	25.20 (5.13)	
Força do Impulso	Jovem adulto	19.03 (4.17)	7561.0	
	Adulto	19.23 (4.09)		
Regulação Emocional	Repressão das emoções	Jovem adulto	15.53 (4.69)	7516.0
		Adulto	15.24 (4.37)	
	Reavaliação das emoções	Jovem adulto	23.55 (6.06)	7055.0
		Adulto	22.73 (6.07)	
Engagement	Vigor	Jovem adulto	4.92 (0.72)	7284.0
		Adulto	4.95 (0.83)	
	Dedicação	Jovem adulto	4.88 (0.99)	6719.5
		Adulto	5.07 (0.96)	
Absorção	Jovem adulto	4.70 (0.88)	6744.5	
	Adulto	4.87 (0.87)		
Burnout	Exaustão emocional	Jovem adulto	17.53 (10.44)	7614.0
		Adulto	17.83 (11.43)	
	Despersonalização	Jovem adulto	3.77 (4.04)	7242.0
		Adulto	4.62 (4.93)	
Realização profissional	Jovem adulto	36.01 (7.22)	7648.0	
	Adulto	35.74 (8.52)		

Nota. n_{jovem adulto}=124 n_{adulto}=126 ; D.P.=Desvio Padrão * p<.050; ** p<.010; *** p<.001

Observamos que não foram encontrados diferenças significativas entre ambos os grupos (ver tabela nº10).

³ Os resultados dos Testes Kolmogorov-Smirnov foram significativos indicando que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Os valores standardizados da assimetria e da curtose confirmam estes resultados, pelo que foi utilizado o Teste não paramétrico de Mann-Whitney.

5. Influência dos anos de serviço sobre a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*

Para analisar a influência do serviço, os professores foram classificados em etapas do desenvolvimento da carreira, tendo em conta a perspectiva de Gonçalves (2009). Assim, foi usado o teste de Kruskal-Wallis⁴ para determinar se existem diferenças significativas entre os docentes nas fases de: estabilidade (3-7 anos de serviço), divergência (8-14), serenidade (15-22) e renovação (>23 anos de serviço). Os resultados apontaram para a não existência de diferenças significativas (ver tabela n.º11).

Tabela 11

Diferenças da inteligência emocional, engagement e burnout em função dos anos de serviço

	Anos de serviço	Média (D.P.)	χ^2 Kruskal-Wallis	
Inteligencia emocional (TMMS-24)	Atenção às emoções	Estabilidade	30.31 (4.0)	1.13
		Divergência	30.11 (5.75)	
		Serenidade	29.95 (6.13)	
		Renovação	29.48 (5.33)	
	Clareza de sentimentos	Estabilidade	31.31 (5.93)	4.67
		Divergência	30.40 (4.48)	
		Serenidade	31.01 (5.38)	
		Renovação	29.62 (4.43)	
	Reparação do estado emocional	Estabilidade	32.16 (5.23)	0.78
		Divergência	32.05 (4.71)	
		Serenidade	32.56 (5.53)	
		Renovação	32.58 (4.91)	
Expressividade negativa	Estabilidade	40.95 (9.12)	0.99	
	Divergência	40.18 (7.90)		
	Serenidade	40.24 (9.53)		
	Renovação	40.83 (9.44)		
Expressividade Emocional	Expressividade positiva	Estabilidade	25.63 (5.01)	0.60
		Divergência	25.15 (4.67)	
		Serenidade	25.57 (5.30)	
		Renovação	25.10 (4.71)	
Força do Impulso	Estabilidade	18.84 (5.0)	1.24	
	Divergência	19.09 (4.0)		
	Serenidade	18.91 (4.41)		
	Renovação	19.70 (3.63)		

⁴ Os resultados dos Testes Kolmogorov-Smirnov foram significativos indicando que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Os valores estandardizados da assimetria e da curtose confirmam estes resultados ao apresentar valores absolutos superiores a 1.96, pelo que foi utilizado o Teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

		Anos de serviço	Média (D.P.)	X ² Kruskal-Wallis
Regulação Emocional	Repressão das emoções	Estabilidade	15.53 (4.55)	3.18
		Divergência	16.01 (4.26)	
		Serenidade	14.73 (5.0)	
		Renovação	15.53 (4.20)	
	Reavaliação das emoções	Estabilidade	24.63 (5.70)	3.01
		Divergência	23.62 (6.14)	
		Serenidade	22.53 (6.03)	
		Renovação	22.97 (6.14)	
	Vigor	Estabilidade	5.02 (0.68)	0.17
		Divergência	4.96 (0.75)	
		Serenidade	4.92 (0.78)	
		Renovação	4.91 (0.84)	
Engagement	Dedicação	Estabilidade	5.19 (0.74)	4.49
		Divergência	4.83 (1.02)	
		Serenidade	5.00 (0.98)	
		Renovação	5.08 (0.98)	
	Absorção	Estabilidade	4.91 (0.90)	1.99
		Divergência	4.69 (0.89)	
		Serenidade	4.83 (0.86)	
		Renovação	4.83 (0.88)	
	Exaustão emocional	Estabilidade	12.84 (10.82)	5.74
		Divergência	17.61 (9.96)	
		Serenidade	19.22 (11.90)	
		Renovação	17.02 (10.45)	
Burnout	Despersonalização	Estabilidade	2.21 (2.44)	4.36
		Divergência	4.14 (4.61)	
		Serenidade	4.53 (4.58)	
		Renovação	4.45 (4.69)	
	Realização profissional	Estabilidade	38.79 (5.60)	3.23
		Divergência	35.98 (7.48)	
		Serenidade	36.17 (7.70)	
		Renovação	34.42 (9.04)	

Nota. n_{estabilidade}=19 n_{divergência}=84 n_{serenidade}= 87 n_{renovação}=60; D.P.=Desvio Padrão

* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

6. Influência do grau acadêmico sobre a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*

Utilizámos o teste de Kruskal-Wallis⁵ com a finalidade de determinar a existência de diferenças na inteligência emocional, *engagement* e *burnout*, entre os níveis de ensino lecionados pelos professores.

⁵ Os resultados dos Testes Kolmogorov-Smirnov foram significativos indicando que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Os valores standardizados da assimetria e da curtose confirmam estes resultados, pelo que foi utilizado o Teste não paramétrico de Kruskal-Wallis .

Tabela 12

Diferenças da inteligência emocional., engagement e burnout em função do nível de ensino

		Nível de ensino	Média (D.P.)	X ² Kruskal-Wallis
Inteligencia emocional (TMMS-24)	Atenção às emoções	2º Ciclo	30.53 (5.39)	1.34
		3º Ciclo	29.92 (5.53)	
		Secundário	28.93 (6.44)	
	Clareza de sentimentos	2º Ciclo	31.15 (4.63)	3.2
		3º Ciclo	30.46 (5.11)	
		Secundário	29.56 (4.64)	
	Reparação do estado emocional	2º Ciclo	32.62 (4.50)	0.12
		3º Ciclo	32.28 (5.34)	
		Secundário	32.24 (5.08)	
Expressividade Emocional	Expressividade negativa	2º Ciclo	42.27 (8.03)	1.06
		3º Ciclo	40.52 (8.35)	
		Secundário	37.05 (11.17)	
	Expressividade positiva	2º Ciclo	25.57 (4.36)	2.73
		3º Ciclo	25.50 (4.75)	
		Secundário	24.29 (6.15)	
Regulação Emocional	Força do Impulso	2º Ciclo	19.77 (3.47)	0.25
		3º Ciclo	19.15 (4.37)	
		Secundário	18.19 (4.16)	
	Repressão das emoções	2º Ciclo	15.51 (4.72)	0.67
		3º Ciclo	15.33 (4.48)	
		Secundário	15.54 (4.57)	
Reavaliação das emoções	2º Ciclo	23.57 (5.75)	4.72	
	3º Ciclo	23.10 (6.18)		
	Secundário	22.68 (6.28)		
Engagement	Vigor	2º Ciclo	5.11 (0.63)	4.72
		3º Ciclo	4.90 (0.80)	
		Secundário	4.78 (0.86)	
	Dedicação	2º Ciclo	5.16 (0.80)	3.01
		3º Ciclo	4.93 (1.02)	
		Secundário	4.85 (1.05)	
Absorção	2º Ciclo	4.99 (0.70)	3.61	
	3º Ciclo	4.70 (0.95)		
	Secundário	4.80 (0.80)		
Burnout	Exaustão emocional	2º Ciclo	17.39 (11.20)	0.37
		3º Ciclo	17.89 (10.64)	
		Secundário	17.32 (11.63)	
	Despersonalização	2º Ciclo	4.20 (4.43)	0.60
		3º Ciclo	4.04 (4.34)	
		Secundário	4.78 (5.24)	
Realização profissional	2º Ciclo	37.48 (6.68)	2.26	
	3º Ciclo	35.49 (7.83)		
	Secundário	34.68 (9.46)		

Nota. n_{2ºciclo}=66 n_{3ºciclo}=143 n_{secundário}=41; D.P.=Desvio Padrão * p<.050; ** p<.010; *** p<.001

Observámos na tabela nº12 que não foram encontradas diferenças significativas entre os três níveis.

7.Relação entre a inteligência emocional, *engagement* e o *burnout*

Para confirmar a relação estatística entre a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*, foi realizado um teste de correlação de Spearman entre as variáveis. Encontrámos correlações significativas entre a atenção emocional e o vigor ($r_s=.21, p=.001$), a dedicação ($r_s=.20, p=.002$), a absorção ($r_s=.32, p<.001$) e a realização profissional ($r_s=.17, p=.008$). Quanto maior se verifica a atenção emocional maior é o vigor, dedicação, a absorção e também maior é a realização profissional (ver tabela n.º 13).

Observámos correlações positivas significativas entre a clareza de sentimentos e o vigor ($r_s=.34, p<.001$), a dedicação ($r_s=.32, p<.001$), a absorção ($r_s=.35, p<.001$) e a realização profissional ($r_s=.36, p<.001$). Quanto maior se verifica a clareza de sentimentos, maior é o vigor, dedicação, a absorção e também, maior é a realização profissional. Também encontrámos correlações negativas significativas entre a clareza e a exaustão emocional ($r_s= -.25, p <.001$) e a despersonalização ($r_s= -.13, p=.040$). Quanto maior é a clareza, menor é a exaustão emocional e menor a despersonalização.

A reparação do estado emocional está correlacionado positivamente com o vigor ($r_s=.33, p<.001$), a dedicação ($r_s=.34, p<.001$), a absorção ($r_s=.44, p<.001$) e a realização profissional ($r_s=.39, p<.001$). Quanto maior se verifica a clareza de sentimentos, maior é o vigor, dedicação, a absorção e também, maior é a realização profissional. Também encontrámos correlações negativas significativas entre a reparação emocional e a exaustão emocional ($r_s= -.28, p<.001$), e a despersonalização ($r_s= -.20, p=.001$). Quanto maior é a reparação emocional, menor é a exaustão emocional e menor a despersonalização. A expressividade negativa está correlacionado positivamente com o vigor ($r_s=.20, p=.001$), a dedicação ($r_s=.19, p=.002$), a absorção ($r_s=.34, p<.001$) e a realização profissional ($r_s=.15, p=.014$).

Quanto maior se verifica a clareza de sentimentos maior é o vigor, dedicação, a absorção e também maior é a realização profissional. Encontrámos correlações significativas entre a expressividade positiva e o vigor ($r_s=.23, p<.001$), a dedicação ($r_s=.23, p<.001$), a absorção ($r_s=.32, p<.001$) e a realização profissional ($r_s=.25, p<.001$). Quanto maior se verifica a expressividade emocional, maior é o vigor, dedicação, a absorção e também, maior é a realização profissional.

Tabela 13

Coefficiente de correlação de Spearman entre inteligência emocional., engagement e burnout

	Engagement			Burnout		
	Vigor	Dedicação	Absorção	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização profissional
Atenção emoções	.21**	.20**	.32***	-.07	.10	.17**
Clareza sentimentos	.34***	.32***	.35***	-.25***	-.13*	.36***
Reparação estado emocional	.33***	.34***	.44***	-.28***	-.20**	.39***
Expressividade negativa	.20**	.19**	.34***	-.04	-.01	.15*
Expressividade positiva	.23***	.23***	.32***	-.07	.02	.25***
Força impulso	.17**	.09	.24***	-.11	-.02	.15*
Repreensão emoções	.05	-.02	.10	-.001	.09	.004
Reavaliação emoções	.15*	.20**	.24***	.04	-.04	.22**

Nota. n=250 * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Verificamos correlações significativas entre a força do impulso e o vigor ($r_s = .17$, $p = .007$), a absorção ($r_s = .24$, $p < .001$) e a realização profissional ($r_s = .15$, $p = .020$). Quanto maior a força do impulso, verifica-se maior vigor, maior absorção e também maior é a realização profissional. Não foi encontrada nenhuma relação entre a repressão das emoções, o *engagement* e o *burnout*. A reavaliação das emoções está correlacionada positivamente com o vigor ($r_s = .15$, $p = .014$), a dedicação ($r_s = .20$, $p = .002$), a absorção ($r_s = .24$, $p < .001$) e a realização profissional ($r_s = .22$, $p = .001$). Quanto maior se verifica a reavaliação das emoções, maior é o vigor, dedicação, a absorção e também, maior é a realização profissional (ver tabela n.º13).

Tabela 14

Coefficiente de correlação de Spearman entre engagement e burnout

Engagement	Burnout		
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização profissional
Vigor	-.47***	-.26***	.61***
Dedicação	-.47***	-.24***	.59***
Absorção	-.34***	-.16*	.43***

Nota. n=250* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

No que diz respeito à relação entre *engagement* e *burnout*, observámos na tabela nº14 que a dimensão vigor apresenta correlações negativas significativas com a dimensão exaustão emocional ($r_s = - .47, p < .001$) e com a dimensão despersonalização ($r_s = - .26, p < .001$). Na dimensão dedicação, encontrámos correlações negativas com a exaustão emocional ($r_s = - .47, p < .001$) e com a despersonalização ($r_s = -.24, p < .001$). Por fim, na dimensão absorção também verificámos correlações negativas com a exaustão emocional ($r_s = - .34, p < .001$) e com a despersonalização ($r_s = -.16, p = .013$). Concluimos que, quanto maior o vigor, a dedicação e a absorção, menor é a exaustão emocional e a despersonalização. Relativamente à dimensão da realização profissional, observámos que possui correlações positivas significativas com a dimensão vigor ($r_s = .61, p < .001$), com a dedicação ($r_s = .59, p < .001$) e com a absorção ($r_s = .43, p < .001$). Desta forma, podemos afirmar que, quanto maior o vigor, dedicação e absorção, maior é a realização profissional.

8. Preditores do *engagement*

Foi efetuada uma análise de regressão múltipla para investigar se a inteligência emocional é preditora das dimensões do *engagement*. Nesta análise foi incluída a variável género e todas as dimensões da inteligência emocional foram avaliadas pelo TMMS-24 e o questionário da expressividade e regulação de Berkeley.

8.1. Preditores do Vigor

Os resultados indicam que os parâmetros que são melhores preditores do vigor são a clareza dos sentimentos ($b = 0.039, \beta = .250, t = 3.57, p < .001$) e a reparação do estado emocional ($b = 0.030, \beta = .194, t = 2.67, p = .008$). Conclui-se que os valores Beta (β) indicam que, quanto maior a clareza dos sentimentos e a reparação do estado emocional, maior é o Vigor. Com base nos valores β o preditor mais relevante foi a clareza dos sentimentos.

A combinação das variáveis prediz 20.5 % (R^2) com um decréscimo de 3% em relação ao R^2 ajustado ($R^2 = 17.5\%$). O modelo I (género) não explica o vigor significativamente ($F(1,247) = 0.001, p = .996$) e o modelo II (dimensões da inteligência emocional) explica o 20.4% da variância na dimensão vigor ($F(9,239) = 6.84, p < .001$), o que, de acordo com Cohen (1996, citado por Field, 2011), indica que este modelo tem um efeito moderado (ver tabela n.º 15).

Tabela 15

Resumo dos modelos de regressão múltipla das variáveis gênero e dimensões da inteligência emocional como preditores do Vigor

Parâmetros	Coeficientes		R	R ²	R ² (corrigido)	F
	Estandarizados (β)					
	Modelo I	Modelo II				
I - Variáveis Sociodemográficas			.002	.000	-.004	.001
Constante	4.935	1.957				
Gênero	-.001	.066				
II – Inteligência Emocional			.453	.205	0.175	6.84
Atenção às emoções		-.011				
Clareza de Sentimentos		.250***				
Reparação das Emoções		.194**				
Expressividade Negativa		.071				
Expressividades Positiva		.050				
Força do Impulso		.028				
Repressão das emoções		.045				
Reavaliação das emoções		.053				

Nota. n = 249. * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Para determinar a adequação do modelo, foram observados os resíduos estandarizados dos diferentes casos (Field, 2011), onde foram encontrados só 13 casos (5.2% da amostra n = 249), cujos resíduos saíram do intervalo [-2; +2], e somente 1% dos casos apresenta valores superiores a 2.58 (apenas dois casos apresentaram valores superiores, representando 0.80 % da amostra).

Também foram observados os valores de *Cook's distance* não sendo apresentados valores superiores a 1 (os valores encontram-se dentro do intervalo [.000; .104]). Foi observado 1 caso em que os valores de influência (*Leverage* = .129) foram superiores ao limite recomendado por Field (2011) $3(k+1)/n = .120$, onde o k é o número de preditores = 9, e n é o tamanho da amostra = 249). No entanto, considerando que os valores de distância de Cook e os valores de Covariância deste caso (0.104 e 0.90 respectivamente) encontram-se nos limites aceitáveis (distância de Cook inferior a 1 e Covariância entre os intervalos $1 \pm 3(k+1)/n$, isto é [0.88; 1.12]), podemos concluir que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011).

Para determinar se o modelo pode ser generalizado à população madeirense, foi observado se cumpria os pressupostos de colinearidade múltipla não perfeita, de homocedasticidade, da independência dos erros e da normalidade dos erros.

Para calcular a multicolinearidade foram observados os valores do VIF (*Variance Inflation Factor*), os quais variam entre [1.14; 2.56], não sendo maior do limite adequado a 10 (Field, 2011). Estes valores indicam-nos que não existe multicolinearidade.

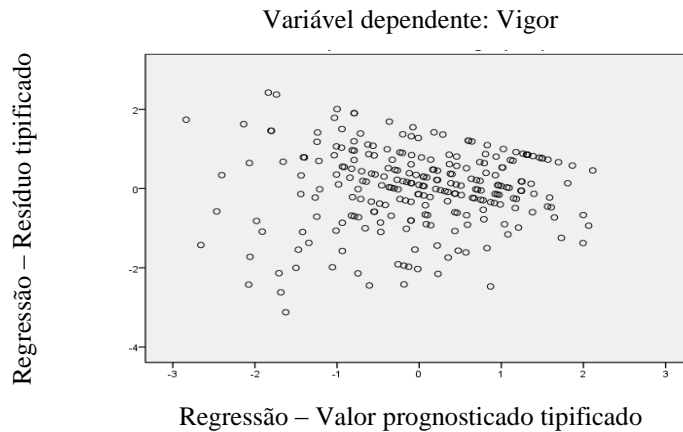
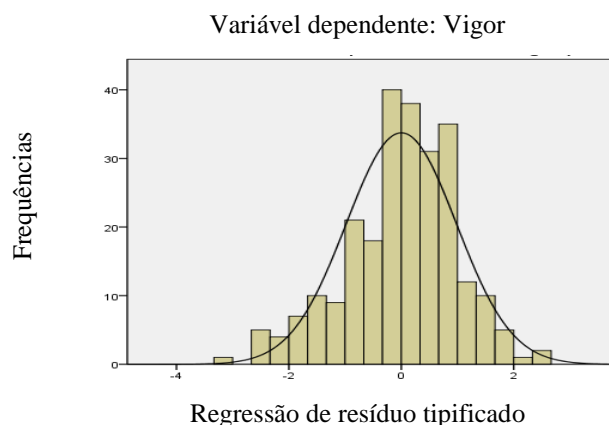


Figura 1.Gráfico de dispersão dos resíduos em relação a variável dependente vigor

Para calcular a homocedasticidade, foram observados os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados e foram encontrados padrões de pontos ligeiramente afunilados que parecem indicar que o pressuposto de homocedasticidade não está cumprido (ver figura n.º1).

O pressuposto da independência dos erros foi analisado através do teste de Durbin-Watson, no qual foi obtido um valor de 2.07, estando no intervalo [1;3], o que pode ser considerado como adequado. No que diz respeito ao pressuposto de normalidade dos erros, foi cumprido tal como pode ser observado na figura n.º 2, no qual se observa uma distribuição típica normal dos erros.



Nota. Média = -2.36 E-15 Desvio típico = 0.982 N = 249

Figura 2.Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente Vigor

Uma vez que não foi cumprido o pressuposto de homocedasticidade dos resíduos, pode-se resumir que, apesar do modelo apresentar-se como adequado para esta amostra, pode não ser generalizável para a população madeirense.

8.2. Preditores da dedicação

Os resultados apresentados na tabela n.º 16 indicam que os parâmetros que são melhores preditores da dimensão do engagement dedicação são a clareza dos sentimentos ($b= 0.037$, $\beta = .199$, $t = 2.77$, $p = .006$) e a reparação do estado emocional ($b= 0.030$, $\beta = .166$, $t = 2.23$, $p = .027$). Conclui-se que, quanto maior é clareza dos sentimentos e a reparação do estado emocional, maior é a dedicação, sendo o preditor mais relevante a clareza dos sentimentos.

A combinação das variáveis prediz 17.3% (R^2) com um decréscimo de 3.1% em relação ao R^2 ajustado ($R^2 = 14.2\%$). O modelo I (género) não explica o vigor significativamente ($F(1.245) = 0.12$, $p = .734$) e o modelo II (dimensões da inteligência emocional) explica 17.3% da variância na dimensão dedicação ($F(9.237) = 5.523$, $p < .001$), o que, de acordo com Cohen (citado por Field, 2011), indica que este modelo tem um efeito pequeno (ver tabela n.º 16).

Tabela 16

Resumo dos modelos de regressão múltipla para variável género e dimensões da inteligência emocional como preditores da dedicação

Parâmetros	Coeficientes		R	R ²	R ² (corrigido)	F
	Estandarizados (β)					
	Modelo I	Modelo II				
I - Variáveis Sociodemográficas			.022	.000	-.004	0.12
Constante	5.022	1.864				
Género	-.022	.039				
II – Inteligência Emocional			.416	.173	.142	5.523
Atenção às emoções		.008				
Clareza de Sentimentos		.199				
Reparação das Emoções		.166				
Expressividade Negativa		.004				
Expressividades Positiva		.127				
Força do Impulso		-.003				
Repressão das emoções		.009				
Reavaliação das emoções		.096				

Nota. $n = 247$. * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Para determinar a adequação do modelo, foram observados os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2011), onde foram encontrados só 11 casos (4.42% da amostra $n = 247$), cujos resíduos saíram do intervalo $[-2; +2]$, e 1.62% dos casos apresenta valores fora do intervalo $[-2.58; +2.58]$ (apenas quatro casos).

Também foram observados os valores de *Cook's distance*, não sendo apresentados valores superiores a 1 (os valores encontram-se dentro do intervalo $].000; .094]$). Foi observado 1 caso em que os valores de influência (*Leverage* = .129) foram superiores ao limite recomendado por Field (2011) ($3(k+1)/n = .121$, onde o k é o número de preditores = 9 e n é o tamanho da amostra = 247). No entanto, considerando que os valores de distância de Cook e os valores de Covariância deste caso (0.085 e 0.95 respectivamente) encontram-se nos limites aceitáveis (distância de Cook inferior a 1 e Covariância entre os intervalos $1 \pm 3(k+1)/n$, isto é $[0.88; 1.12]$), podemos concluir que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011). Para determinar se o modelo pode ser generalizado à população madeirense foram observados os valores do VIF, os quais variam entre $[1.13; 2.57]$, indicando-nos que não existe multicolinearidade (Field, 2011).

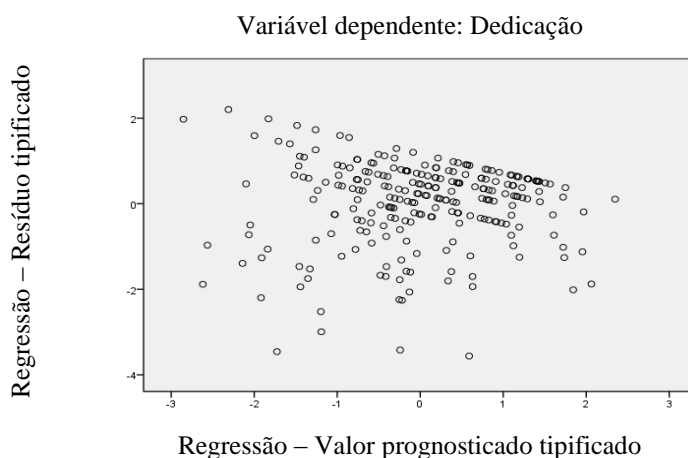


Figura 3. Gráfico de dispersão dos resíduos em relação a variável dependente dedicação

Para calcular a homocedasticidade foram observados os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados e foram encontrados padrões de pontos afunilados que parecem indicar heterocedasticidade dos resíduos (ver figura 3).

O pressuposto de normalidade dos erros também parece não se cumprir, tal como pode ser observado na figura n.º 4, na qual se observa que os erros não apresentam uma distribuição típica normal. O pressuposto da independência dos erros foi analisado através

do teste de Durbin-Watson, no qual foi obtido um valor de 2.0, o que pode ser considerado como adequado.

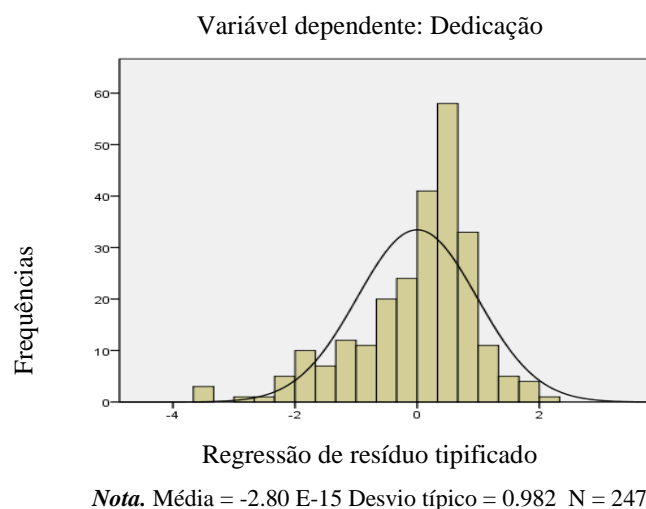


Figura 4. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente dedicação

Apesar do modelo apresentar-se como adequado para esta amostra, pode não ser generalizável para a população madeirense, uma vez que não foi cumprido o pressuposto de homocedasticidade dos resíduos.

8.3. Preditores da absorção

Os resultados indicam que os melhores preditores da absorção são os parâmetros clareza dos sentimentos ($b= 0.027$, $\beta = .160$, $t = 2.39$, $p = .018$), reparação do estado emocional ($b= 0.047$, $\beta = .160$, $t = 4.10$, $p < .001$) e a expressividade negativa ($b= 0.019$, $\beta = .201$, $t = 2.27$, $p = .024$). Conclui-se que quanto maior é a clareza dos sentimentos, a reparação do estado emocional e a expressividade negativa, maior a absorção. O preditor mais relevante foi a expressividade negativa.

A combinação das variáveis prediz 28.4 % (R^2), com um decréscimo de 2.7% em relação ao R^2 ajustado ($R^2 = 25.7\%$). O modelo I (género) não explica o vigor significativamente ($R^2 = 0.07\%$, $F(1,245) = 1.63$, $p = .203$) e o modelo II (dimensões da inteligência emocional) explica 20.4% da variância na dimensão vigor ($F(9,237) = 10.438$, $p < .001$), o que de acordo com Cohen (citado por Field, 2011), indica que este modelo tem um efeito moderado (ver tabela n.º 17).

Para determinar a adequação do modelo, foram observados os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2011), onde foram encontrados mais de 5% de

casos (6.8% da amostra $n = 247$), cujos resíduos saíram do intervalo $[-2; +2]$, o que sai dos limites recomendáveis, podendo indicar a presença de *outliers*. Só 1.21% dos casos apresenta valores fora do intervalo $[-2.58; +.58]$ (apenas três casos), o que não supera o limite esperado para esta amostra.

Também foram observados os valores de *Cook's distance*, não sendo apresentados valores superiores a 1 (os valores encontra-se dentro do intervalo $[.000; .095]$). Foi observado 1 caso em que os valores de influência (*Leverage* = .129) foram superiores ao limite recomendado por Field (2011) ($3(k+1)/n = .121$, onde o k é o número de preditores = 9 e n é o tamanho da amostra = 247). No entanto, considerando que os valores de distância de Cook e os valores de Covariância deste caso (0.102 e 0.90 respectivamente) encontram-se nos limites aceitáveis (distância de Cook inferior a 1 e Covariância entre os intervalos $1 \pm 3(k+1)/n$, isto é $[0.88; 1.12]$) considerando que os valores dos *outliers* também, estão entre os limites aceitáveis, podemos concluir que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011).

Tabela 17

Resumo dos modelos de regressão múltipla para variável gênero e dimensões da inteligência emocional como preditores da absorção

Parâmetros	Coeficientes		R	R ²	R ² (corrigido)	F
	Estandarizados (β)					
	Modelo I	Modelo II				
I – Variáveis Sociodemográficas			.081	.007	.003	1.63
Constante	4.855	0.987				
Gênero	-.081	.011				
II – Inteligência Emocional			.533	.284	.257	10.44
Atenção às emoções		.052				
Clareza de Sentimentos		.160				
Reparação das Emoções		.283				
Expressividade Negativa		.201				
Expressividades Positiva		-.032				
Força do Impulso		.028				
Repressão das emoções		.092				
Reavaliação das emoções		.060				

Nota. $n = 247$. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Também foram observados os valores de *Cook's distance* não sendo apresentados valores superiores a 1 (os valores encontram-se dentro do intervalo $[.000; .095]$). Foi observado 1 caso em que os valores de influência (*Leverage* = .129) foram superiores ao limite recomendado por Field (2011) ($3(k+1)/n = .121$, onde o k é o número de preditores =

9 e n é o tamanho da amostra= 247). No entanto, considerando que os valores de distância de Cook e os valores de Covariância deste caso (0.102 e 0.90 respectivamente) encontram--se nos limites aceitáveis (distância de Cook inferior a 1 e Covariância entre os intervalos $1 \pm 3(k+1)/n$, isto é [0.88; 1.12]) e considerando que os valores dos *outliers* também estão entre os limites aceitáveis, podemos concluir que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011).

Para determinar se o modelo pode ser generalizado à população madeirense foi observado se cumpria os pressupostos de colinearidade múltipla não perfeita, de homocedasticidade, da independência dos erros e da normalidade dos erros.

Foram observados os valores do VIF (*Variance Inflation Factor*) para calcular a multicolinearidade, os quais não devem ser superiores a 10 (Field, 2011). Neste modelo, os valores variam entre [1.14; 2.58], pelo que não existe multicolinearidade.

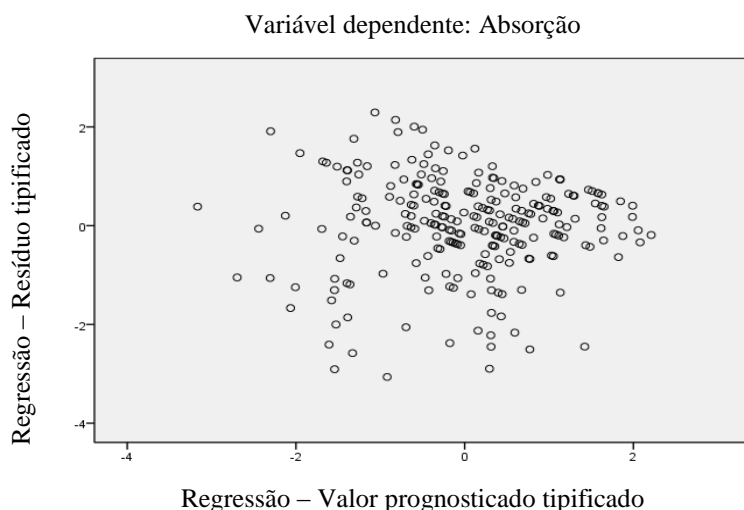


Figura 5. Gráfico de dispersão dos resíduos em relação a variável dependente absorção

Para calcular a homocedasticidade foram observados os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados e foram encontrados padrões de pontos dispersos que parecem indicar que o pressuposto de homocedasticidade está cumprido (ver figura n.º 5).

O pressuposto da independência dos erros foi analisado através do teste de Durbin-Watson, no qual foi obtido um valor de 1.87, estando no intervalo [1;3], o que pode ser considerado como adequado.

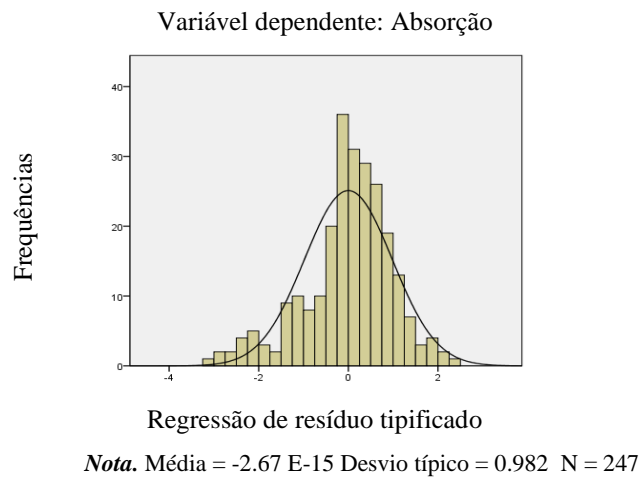


Figura 6. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente absorção

O pressuposto da normalidade dos erros foi cumprido, tal como pode ser observado na figura n.º 6, no qual se observa uma distribuição típica normal dos erros.

Uma vez realizados parece estar cumprido o pressuposto dos resíduos. Pode-se resumir que, apesar do modelo apresentar-se como adequado para esta amostra, pode não ser generalizável para a população madeirense.

9. Preditores do *burnout*

Realizámos uma análise de regressão para investigar os melhores preditores de cada uma das dimensões do *burnout*. Nesta análise foram incluídas as variáveis de género, as dimensões da inteligência emocional (atenção das emoções, clareza dos sentimentos e reparação do estado emocional, expressividade negativa e positiva, força do impulso e repressão e reavaliação das emoções) e as dimensões do *engagement* (vigor, dedicação e absorção).

9.1. Preditores da exaustão emocional

Os resultados apresentados na tabela 18 indicaram-nos que os parâmetros que são melhores preditores da exaustão emocional são: reparação do estado emocional ($b = -.513$, $\beta = -.239$, $t = -3.31$, $p = .001$); reavaliação das emoções ($b = .430$, $\beta = .240$, $t = 3.66$, $p < .001$); vigor ($b = -.678$, $\beta = -.293$, $t = -2.82$, $p = .005$); dedicação ($b = -.600$, $\beta = -.259$, $t = -2.56$, $p = .011$). Conclui-se que os valores Beta (β) indicam que, quanto maior a reparação das emoções, o vigor e a dedicação, menor é a exaustão emocional. Por outro lado, quanto maior a

reavaliação das emoções, maior exaustão emocional. Com base nos valores β , o preditor mais relevante foi o vigor, seguido da dedicação e depois a reavaliação das emoções.

A combinação das variáveis prediz 28.7% (R^2) da variância com um decréscimo 3.6% em relação ao R^2 ajustado (25,1%). O modelo 1 (género) não é significativo ($R^2=0.01\%$, $F(1.245) = 0.22$, $p=.643$). O modelo 2 (inteligência emocional) explica 14.1% da variância da exaustão emocional ($F(9.237) = 4.36$, $p<.001$). E o modelo 3 (*engagement*) explica que 14.5% ($F(12.234) = 7.86$, $p<.001$) (ver tabela n.º 18). A amostra foi de $N=247$, com 12 preditores, o que nos permitiu detetar efeitos moderados e grandes. Este modelo tem um efeito moderado, segundo Cohen (citado por Field, 2011).

Tabela 18

Resumo dos modelos de regressão múltipla para variável de género e dimensões da inteligência emocional e engagement como preditores da exaustão emocional

Parâmetros	Coeficientes Estandarizados (β)			R	R ²	R ² (corrigido)	F
	Modelo I	Modelo II	Modelo III				
I - Variáveis Sociodemográficas				.03	.001	-.003	0.22
Constante	17.35	40.84	51.96				
Género	.030	-.010	.017				
II – Inteligência emocional				.38	.142	.109	4.36***
Atenção das emoções		.079	.073				
Clareza dos sentimentos		-.143*	-.027				
Reparação do estado emocional		-.303***	-.239**				
Expressividade negativa		.019	-.017				
Expressividade positiva		-.030	.029				
Força do impulso		-.066	-.066				
Repressão das emoções		-.038	-.054				
Reavaliação das emoções		.205**	.240***				
III – Engagement				.54	.287	.251	7.86***
Vigor			-.293**				
Dedicação			-.259*				
Absorção			.158				

Nota. $n = 247$ * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Para determinar a adequação do modelo, foram observados os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2011), sendo que 5% dos casos não saíram do intervalo [-2;2] (apenas 8 casos apresentaram resíduos superiores a 2, o que representa 3.24% da amostra) e apenas 1.21% dos casos apresenta valores superiores 2.58.

Também foram observados os valores de *Cook's distance*, onde verificamos a ausência de valores superiores a 1 (min.=.000; max.=.041) e os valores da influência

(Leverage) não foram superiores a $3(K+1)/n=0.158$, onde o K é o número de preditores =12 e n é o tamanho da amostra. Estes valores indicam que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011).

Para determinar se o modelo pode ser generalizado à população madeirense, foi observado se estavam cumpridos os critérios de colinearidade múltipla não perfeita, da homocedasticidade, da independência dos erros e da normalidade dos erros.

Foram observados os valores do VIF (*Variance Inflation Factor*) para calcular a multicolinearidade, os quais variam entre [1.12; 3.55], valores inferiores a 10, o que é considerado adequado (Field, 2011). Estes valores indicam-nos que não existe multicolinearidade.

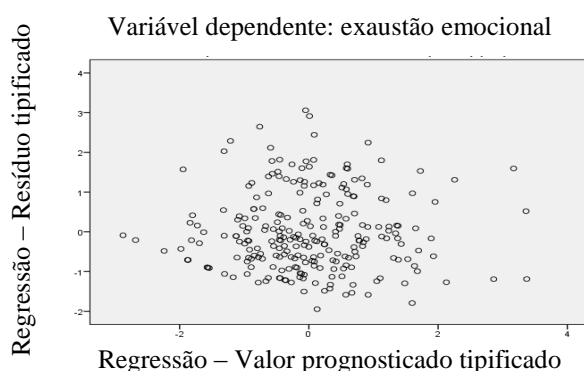


Figura 7. Gráfico da dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados

Para calcular a homocedasticidade foram observados os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados e foram encontrados padrões de pontos que cumprem com o pressuposto de homocedasticidade (ver figura n.º 7).

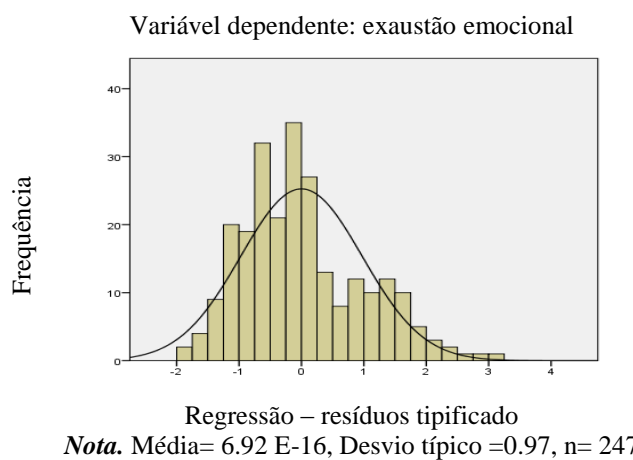


Figura 8. Histograma da distribuição dos resíduos em relação à variável dependente exaustão emocional.

O pressuposto da independência dos erros foi analisado através do teste de Durbin-Watson, no qual foi obtido um valor de 2.02, estando no intervalo [1;3], o que pode ser considerado como adequado. O pressuposto de normalidade dos erros também foi cumprido, tal como pode ser observado na figura 8, no qual se observa uma distribuição típica normal dos erros.

Uma vez cumpridos todos os critérios, pode-se resumir que o modelo se apresenta como adequado para esta amostra e pode ser generalizável para a população madeirense.

9.2.Preditores da despersonalização

No que concerne aos resultados referentes à dimensão da despersonalização, os parâmetros que são melhores preditores são: género ($b=1.70$, $\beta =.186$, $t=2.97$, $p=.003$); atenção das emoções ($b=.136$, $\beta =1.83$, $t=2.47$, $p=.014$); reparação do estado emocional ($b=-.201$, $\beta =-.241$, $t=-3.14$, $p=.002$); dedicação ($b=-.205$, $\beta =-.228$, $t=-2.11$, $p=.036$). Conclui-se, que quanto maior a atenção das emoções, é maior a despersonalização. Por outro lado, quanto maior a reparação do estado emocional e da dedicação, menor a despersonalização. Finalmente os valores β predizem que o género masculino tem maior probabilidade de apresentar níveis superiores de despersonalização. Com base nos valores β o preditor mais relevante foi a reparação das emoções, seguido da dedicação e depois o género e finalmente, a atenção às emoções.

A combinação das variáveis prediz 19.9% (R^2) da variância com um decréscimo 4.1% em relação ao R^2 ajustado (15.8%). O modelo 1 (género) é significativo e explica 3.4% ($F(1.242) =8.55$, $p=.004$). O modelo 2 (inteligência emocional) explica 9.7% da variância da despersonalização ($F(9.234)=3.91$, $p<.001$). E o modelo 3 (*engagement*) explica que 6.8% ($F(12.231) =4.79$, $p<.001$). A amostra foi de $N=244$, com 12 preditores, o que nos permitiu detetar efeitos moderados e grandes. Este modelo tem um efeito moderado, segundo Cohen (citado por Field, 2011) (ver tabela nº 19).

Para determinar a adequação do modelo, foram observados os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2011), sendo que apenas 11 casos apresentaram resíduos que saíram do intervalo [-2;2], o que representa 4.51% da amostra e apenas 1.23% dos casos apresenta valores superiores a 2.58. Também foram observados os valores de Cook's distância, onde verificámos a ausência de valores superiores a 1 (min.=.000; max.=.054) e os valores da influência (Leverage) não foram superiores a 3 ($(K+1)/n= 0.160$, onde o K é o número de preditores =12 e n é o tamanho da amostra. Estes

valores indicam que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011).

Tabela 19

Resumo dos modelos de regressão múltipla para variável de gênero e dimensões da inteligência emocional e engagement como preditores da despersonalização

Parâmetros	Coeficientes Estandarizados (β)			R	R ²	R ² (corrigido)	F
	Modelo I	Modelo II	Modelo III				
I - Variáveis Sociodemográficas				.18	.034	.030	8.55**
Constante	3.456	6.399	9.271				
Gênero	.185**	.167*	.186**				
II – Inteligência emocional				.36	.131	.097	3.91***
Atenção das emoções		.187*	.183*				
Clareza dos sentimentos		-.062	.015				
Reparação do estado emocional		-.272***	-.241**				
Expressividade negativa		-.088	-.123				
Expressividade positiva		.130	.173				
Força do impulso		-.024	-.028				
Repressão das emoções		.060	.041				
Reavaliação das emoções		.021	.048				
III – Engagement				.45	.199	.158	4.79***
Vigor			-.170				
Dedicação			-.228*				
Absorção			.153				

Nota. n = 244 * p < .050; ** p < .010; *** p < .001.

Para calcular a multicolinearidade foram observados os valores do VIF (*Variance Inflation Factor*), os quais variam entre [1.12; 3.52], valores inferiores a 10, o que é considerado adequado (Field, 2011). Estes valores indicam-nos que não existe multicolinearidade e para a homocedasticidade foram observados os gráficos de dispersão dos resíduos estandarizados em função dos resíduos esperados e foram encontrados padrões de pontos que indicam heteroscedasticidade, não cumprindo com o pressuposto (ver figura n.º 9).

O pressuposto da independência dos erros foi analisado através do teste de Durbin-Watson, no qual foi obtido um valor de 1.79, estando no intervalo [1;3], o que pode ser considerado como adequado.

O pressuposto da normalidade dos erros também foi cumprido, tal como pode ser observado na figura 10, no qual se observa uma distribuição típica normal dos erros.

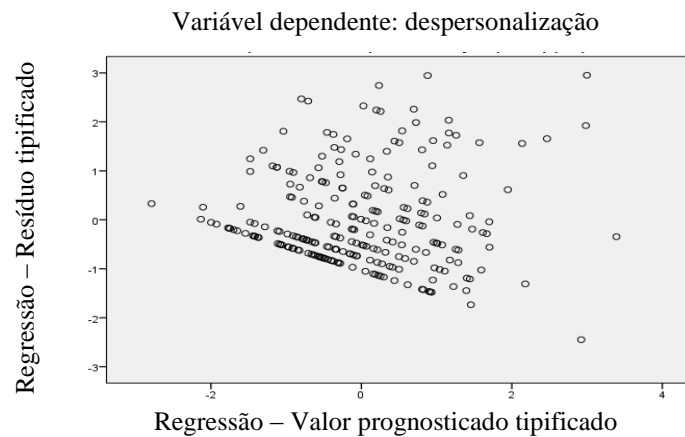
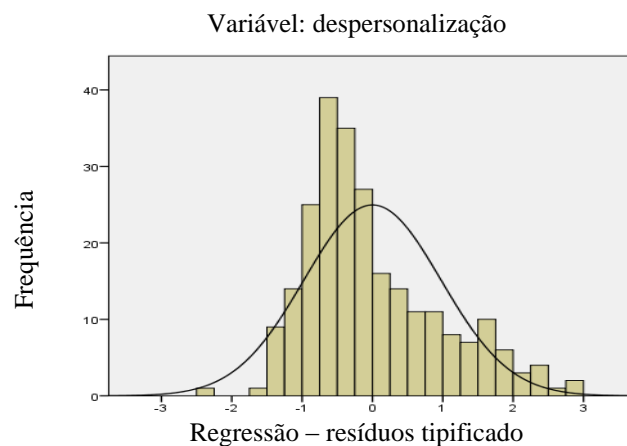


Figura 9.Gráfico da dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados

Uma vez que não foram cumpridos todos os critérios, pode-se resumir que o modelo que explica a despersonalização se apresenta como adequado para esta amostra mas que não se pode generalizar para a população madeirense.



Nota. Média= -2.13 E-16, Desvio típico =0.97, n= 244

Figura 10.Histograma da distribuição dos resíduos em relação á variável dependente despersonalização.

9.3.Preditores da realização profissional

No que se refere aos valores obtidos da regressão múltipla com a variável dependente realização profissional, os parâmetros que são melhores preditores são as dimensões do *engagement*: vigor ($b=.941$, $\beta =.567$, $t=6.93$, $p<.001$); dedicação ($b=.372$, $\beta =.225$, $t=2.82$, $p=.005$); absorção ($b=-.234$, $\beta =-.158$, $t=-2.22$, $p=.027$) (ver tabela n.º 20). Concluiu-se que, quanto maior o vigor e a dedicação, maior é a realização profissional. Por

outro lado, quanto maior é a absorção, menor a realização profissional. Com base nos valores β , o preditor mais relevante foi o vigor, seguido da dedicação e depois a absorção.

A combinação das variáveis prediz 56% (R^2) da variância com um decréscimo 2.2% em relação ao R^2 ajustado (53.8%). O modelo 1 (género) não é significativo ($F(1.243) = 0.03$, $p = .854$). O modelo 2 (inteligência emocional) explica 22.4% da variância da realização profissional ($F(9.235) = 7.55$, $p < .001$). E o modelo 3 (*engagement*) explica que 33.6% ($F(12.232) = 24.63$, $p < .001$). A amostra foi de $N = 245$, com 12 preditores, o que nos permitiu detetar efeitos moderados e grandes. Este modelo tem um efeito grande, segundo Cohen (citado por Field, 2011).

Tabela 20

Resumo dos modelos de regressão múltipla para variável de género e dimensões da inteligência emocional e engagement como preditores da realização profissional

Parâmetros	Coeficientes Estandarizados (β)			R	R^2	R^2 (corrigido)	F
	Modelo I	Modelo II	Modelo III				
I - Variáveis Sociodemográficas				.01	.000	-.004	0.034
Constante	35.96	6.51	-5.9				
Género	.012	.075	.027				
II – Inteligência emocional				.47	.224	.194	7.55***
Atenção das emoções		-.057	-.051				
Clareza dos sentimentos		.235**	.049				
Reparação do estado emocional		.223**	.104				
Expressividade negativa		.007	.075				
Expressividade positiva		.117	.010				
Força do impulso		.018	-.009				
Repressão das emoções		.004	.022				
Reavaliação das emoções		.116	.085				
III – Engagement				.75	.560	.538	24.63***
Vigor			.567***				
Dedicação			.225**				
Absorção			-.158*				

Nota. $n = 245$ * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Para determinar a adequação do modelo, foram observados os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2011), sendo que apenas 11 casos apresentaram resíduos que saíram do intervalo $[-2;2]$, o que representa 4.49% da amostra, e apenas 1.63% dos casos saíram do intervalo $[-2.58;2.58]$. Também foram observados os

valores de Cook's distância onde verificamos a ausência de valores superiores a 1 (min.=.000; max.=.048) e os valores da influência (Leverage) não foram superiores a 3 $(K+1)/n = 0.159$. Estes valores indicam que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011).

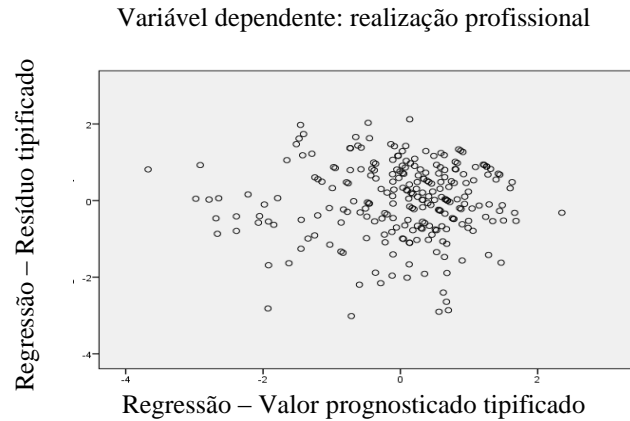
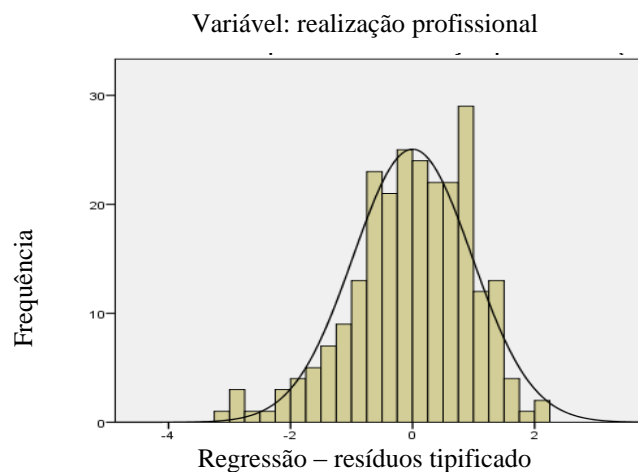


Figura 11. Gráfico da dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados

Para calcular a multicolinearidade foram observados os valores do VIF (*Variance Inflation Factor*), os quais variam entre [1.12; 3.52], valores inferiores a 10 o que é considerado adequado e indicando-nos que não existe multicolinearidade. No que respeita ao cálculo da homocedasticidade, foram observados os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados. Encontrou-se padrões de pontos que indicam homocedasticidade cumprindo com o pressuposto (ver figura n.º11).



Nota. Média= -5.98 E-16, Desvio típico =0.97, n= 245

Figura 12. Histograma da distribuição dos resíduos em relação á variável dependente realização profissional.

O pressuposto da independência dos erros foi analisado através do teste de Durbin-Watson, no qual foi obtido um valor de 1.98, estando no intervalo [1;3], o que pode ser considerado como adequado. O pressuposto de normalidade dos erros também foi cumprido, tal como pode ser observado na figura n.º 12, no qual se observa uma distribuição típica normal dos erros.

Uma vez que foram cumpridos todos os critérios, pode-se concluir que o modelo que explica a realização profissional se apresenta como adequado para esta amostra e que pode ser generalizado para a população madeirense.

Capítulo VI: Discussão dos resultados

O presente estudo teve como orientação um conjunto de questões com o objetivo de compreender a inteligência emocional e o *engagement*, como fator de proteção, face ao *burnout*, como fator de risco e estudar as relações entre a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*. Deste modo, neste capítulo será efetuada a discussão dos resultados que foram obtidos no estudo, comparando-os com os estudos empíricos que foram utilizados como base desta investigação.

A inteligência emocional percebida dos professores da nossa amostra revelou-se como adequada em ambos os sexos nas três dimensões avaliadas pelo TMMS-24. Neste sentido, observou-se que a atenção=29.92, Clareza=30.50 e a Reparação=32.36, sendo estes valores considerados adequados. Imensas investigações têm estudado as relações entre as diferentes dimensões da TMMS-24 e variáveis relacionadas com o bem-estar, a saúde mental, a saúde física e a qualidade das relações interpessoais.

Segundo um estudo realizado por Extremera e Fernández-Berrocal (2002), os resultados apontaram que pessoas com baixos níveis na atenção às emoções e elevados níveis na clareza de sentimentos e na reparação do estado emocional inclinam-se a ter um melhor ajustamento emocional. Por exemplo, indivíduos que se entendam a si mesmos como hábeis na clareza de sentimentos e na reparação do estado emocional expõem menos enfermidades (Goldman, Kraemer & Salovey, 1996), recuperam melhor de um stressor experimental (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), apresentam baixos níveis de depressão, uma boa autoestima e satisfação interpessoal (Foluso, Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos & Joiner, 2004, Gohm & Clore, 2002, Martínez-Pons, 1997, Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002). Também, relatam valores mais baixos de ansiedade, supressão de pensamentos (Fernández-Berrocal, Ramos, & Extremera, 2001; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006), elevados níveis na perceção da saúde e na qualidade de vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002), assim como maiores níveis de atividade física (Queirós, Carral, & Fernandez-Berrocal, 2004) e pontuações mais elevadas na satisfação com a vida (Palmer, Donaldson, & Stough 2002; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002).

Num estudo realizado por Garrido e Pacheco (2010) a 245 professores do ensino primário verificou-se a existencia de correlações positivas entre a inteligência emocional percebida e a absorção, bem como, a correlação entre a inteligência emocional percebida com o *burnout*. Neste mesmo estudo os autores encontraram também, correlações

negativas, entre a Inteligência emocional percebida, a exaustão emocional e a despersonalização. O estudo demonstrou igualmente que a inteligência emocional percebida é um fator protetor contra o *burnout* e que está associado aos altos níveis de *engagement* no trabalho, sendo os professores primários um grupo com altos níveis de *engagement*, comparativamente com professores de outros níveis de ensino.

Neste sentido, os níveis adequados de atenção, clareza e reparação são fatores promotores do bem-estar psicológico. Desta forma, os níveis médios adequados apresentados pela amostra de docentes da Madeira são resultados alentadores, indicadores de bem-estar psicológico dos docentes e são de valorizar.

No que concerne à expressividade emocional, na dimensão negativa a média foi de 40.42, na expressividade positiva, a média foi de 25.32 e, na força do impulso, a média foi de 19.16.

No que diz respeito à regulação emocional, na repressão das emoções, a média foi de 15.42, enquanto na reavaliação das emoções, a média foi de 23.16. A regulação emocional é definida como processos conscientes, inconscientes, automáticos e controlados de mudança da expressão emocional e dos estados internos para modificar a experiência pessoal (Gross, 1998). Neste sentido, os resultados da pesquisa realizados por Gross (1998), estão em concordância com os estudos realizados. A regulação das emoções representa uma aptidão fundamental para a interação social, influenciando diretamente o comportamento e a expressão emocional.

Segundo Sutton (2004, citado por Brackett, Palomera, Mojsa-kaja & Salovey, 2010), os professores acreditam que a capacidade de regular as emoções ajuda-os a serem mais eficazes para alcançarem os seus objetivos profissionais, contribuindo para um relacionamento intrapessoal de qualidade, uma boa prática de gestão e disciplina na sala de aula.

Relativamente ao *engagement*, os professores revelaram valores altos de vigor, dedicação e absorção. Neste estudo, o Vigor=4.94, Dedicação=4.98 e na Absorção=4.79. Estes valores são superiores aos apresentados por 25 docentes da Escola Superior da Saúde Dr. Lopes Dias, em Castelo Branco, onde os níveis de vigor foram de 3.1, de dedicação 4.86 e de absorção 3.65 (Rodrigues & Barroso, 2008).

Numa investigação realizada em Espanha, no âmbito do *engagement* com professores do ensino básico e secundário, verificaram que os valores de *engagement* são consideravelmente altos, com pontuações de média de resposta de 5,03 para a dimensão de

vigor, de 4,94 para a dedicação e de 4,71 para a eficácia, num intervalo de respostas determinado entre 0 e 6. Nesta investigação, os autores observaram analogias entre as categorias do *engagement* e do *burnout* e a satisfação laboral e vital, sendo de realçar a vantagem das três categorias do *engagement* e, em especial, da dedicação, que surge como ponto fulcral no que concerne à harmonização positiva do bem-estar psicológico dos trabalhadores (Durán et al. 2005, citado por Pocinho & Perestrelo, 2011). Entende-se, assim, que os professores que manifestam maior vigor, dedicação e absorção reagem mais positivamente diante do *stress*, sendo uma habilidade a valorizar nos docentes.

Os resultados do inventário de *burnout* de Maslach indicaram que uma parte dos professores apresenta sintomas de *burnout*. 32% dos inqueridos sofre de alta exaustão emocional, 38.4% altos níveis de despersonalização e 18.4% de baixa realização profissional. Da amostra, 8.4% apresentou características de *burnout*. Estes resultados são semelhantes aos apresentados no estudo empírico de Marques-Pinto, Lima, e de Silva (2005), realizado em Lisboa, na zona da DREL, com uma ampla amostra de docentes (N=777), onde revelou alguns indicadores preocupantes de mal-estar profissional: 6.3% evidenciaram graves sintomas de *burnout*, encontrando-se numa situação, que diríamos, de *burnout* pleno, e cerca de 30% apresentaram sintomas preocupantes e um elevado risco de evoluírem para um quadro de *burnout* pleno.

No que diz respeito aos professores madeirenses classificados com *burnout* pelo inventário de *burnout* de Maslach, os mesmos são maioritariamente do género feminino com uma idade média de 44.29 anos, casados e com uma média de tempo de serviço de 19 anos. Apesar de apresentarem valores médios adequados de atenção às emoções, clareza de sentimentos e de reparação do estado emocional, a média dos níveis de *engagement* nas suas três dimensões é encarada como estando na média e as diferenças, na amostra total, apresentam valores altos. Desta forma, leva-nos a acreditar que pode ajudar o docente a lidar com os fatores de *stress* de forma positiva e a ter uma maior satisfação com a vida.

Num estudo realizado com 373 estudantes universitários de nacionalidade espanhola, foi verificado que, a inteligência emocional percebida torna-se uma dimensão relevante no controlo da exaustão emocional, repercutindo-se de forma positiva no rendimento académico dos alunos (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal & Montalbán, 2006).

Betoret (2009), afirma num estudo com 724 professores espanhóis do ensino primário e do secundário, que os recursos de apoio escolar externos e a gestão dos alunos em sala de aula, têm um efeito negativo para os professores causando aumento de *stress* no trabalho.

As dimensões do burnout revelaram que a exaustão emocional desempenha um papel fundamental para explicar o burnout em professores.

Num outro estudo, realizado com uma amostra de 404 professores, do primeiro ciclo ao ensino universitário, com idades compreendidas entre os 23 e 64 anos, comprovou-se que, os professores com um nível superior de neuroticismo apresentaram mais *burnout*, enquanto os docentes com um nível superior de extroversão e amabilidade apresentaram maior realização pessoal. Os docentes com afectividade negativa apresentam mais *burnout*. Os professores que aplicaram estratégias de *coping* mais focadas no problema, apresentaram igualmente maior realização pessoal, consciencialização, extroversão e abertura à experiência. Por outro lado, os docentes que evidenciaram estratégias mais centradas nas emoções, apresentaram mais *burnout* e neuroticismo. Também ficou demonstrado que, quanto maior a satisfação com a vida, maior a realização pessoal e a extroversão e menor o *burnout*. Os professores a lecionar em níveis de ensino superiores apresentaram maior satisfação com a vida e menor exaustão emocional (David & Quintão, 2012).

Uma vez descritas as características da nossa amostra no que se refere aos níveis de inteligência emocional, *engagement* e *burnout*, passámos de seguida a discutir os resultados que nos permitiram responder às nossas perguntas de investigação.

O estado civil influencia a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*?

Os resultados indicam que não foram encontrados diferenças significativas entre os professores que partilham a vida com um companheiro e os que estão solteiros ou divorciados. No entanto, na literatura encontrámos que os professores solteiros eram mais propensos ao *burnout* (Maslach & Jackson, 1985). Pinto (2003, citado por S. Santos, 2011) verificou que os docentes solteiros apresentam níveis significativamente mais elevados de despersonalização do que os docentes casados ou divorciados e não revelam níveis significativamente mais elevados de exaustão emocional.

Desta forma, chegámos à conclusão que os nossos resultados não nos permitem concluir que o estado civil influencie a Inteligência emocional, o *engagement* ou o *burnout*.

O género influencia a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*?

Foram encontradas diferenças significativas entre o género feminino e o masculino ao nível da inteligência emocional, especificamente nas dimensões atenção às emoções, na expressividade negativa e positiva, força do impulso e repressão das emoções. As docentes do género feminino apresentam maiores níveis de atenção às emoções, expressividade negativa e positiva e força do impulso. Estes resultados estão de acordo com um outro estudo realizado com professores do ensino básico e secundário (Oliveira & Oliveira, 1996) que, controlando a variável sexo, mostrou diferenças significativas quanto ao sexo, onde demonstrou que as professoras tinham maior tendência para a externalidade, ou seja, os professores do género masculino demonstraram maior índice de repressão das emoções.

No nosso estudo verificou-se que não foram encontradas diferenças significativas entre os géneros, ao nível do *engagement* e no *burnout*. Contrariamente, Maslach e Jackson (1995, citado por Carlotto 2002), referem que, no que ressalva à dimensão de despersonalização, são os homens que apresentam, geralmente, valores mais altos do que as mulheres, tendo em conta a mesma ocupação e o mesmo contexto organizacional. Afirmaram que essa diferença pode estar relacionada com a responsabilidade familiar, com o tipo de ocupação e com o processo de socialização, sendo esta última considerada a mais pertinente, uma vez que identifica o panorama de que as mulheres estão mais envolvidas com os cuidados do lar e com a preocupação do bem-estar da família, aspetos estes que são distintos, em relação aos homens. No que respeita à dimensão exaustão emocional, os autores salientam que são as mulheres que possuem valores mais elevados, justificando-se com a questão da emocionalidade do papel feminino. E, por último, segundo os autores, a grande intensidade de insatisfação no trabalho é atribuída aos homens, por estes estarem vinculados às expectativas de sucesso, competição e desenvolvimento que são geralmente elementos mais identificados com o papel masculino. Silva e Carlotto (2003) evidenciam que são os professores do género masculino que apresentam valores mais elevados, em relação à dimensão despersonalização, devido à questão das expectativas de sucesso e competição, vinculadas à masculinidade, mas que nem sempre se concretizam.

Também Maslach e Jackson (1993, citados por Carlotto, 2002) mencionam que as mulheres são mais vulneráveis a esta forma de *stress* profissional, isto é, ao *burnout*, do que os homens. Segundo Picado (2007), fundamentado numa amostra de 400 professores portugueses do 1º ciclo do ensino básico, os docentes do sexo masculino apresentaram níveis de despersonalização mais elevados do que os professores do sexo feminino. No

entanto, os níveis de maior satisfação profissional, maior suporte social e apoio dos colegas são mais visíveis no género feminino. Em Espanha, Fernández-Castro, Doval e Edo (1994, citado por S. Santos, 2011) encontraram maiores índices de *burnout* em mulheres.

Assim, os nossos resultados parecem contrariar as investigações anteriores. No entanto, Maslach e Jackson (1995, citado por Carlotto 2002) sugerem que a diferença entre os géneros é pequena, fundamentando que o fator género não é expressivo e salientando o fator estado civil e o ter ou não ter filhos, como os fatores mais relevantes, para se estudar o *burnout*, tendo em conta os homens e as mulheres.

Em suma, através do nosso estudo, pareceu-nos que o género influencia só a inteligência emocional, não influenciando significativamente o *engagement* e o *burnout*.

A idade influencia a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*?

Os nossos resultados não permitem confirmar que existam diferenças entre os jovens adultos e os adultos ao nível da inteligência emocional, *engagement* o *burnout*. Foram encontrados resultados semelhantes num estudo referenciado por Porto-Martins (2009) no Canadá. No total das amostras não foi encontrada relação significativa entre *engagement* no trabalho e a variável idade, que apresentasse relevância prática, sendo que as correlações que houveram foram de 0.05.

Contrariamente, no que se refere ao *burnout*, numa pesquisa realizada, no que diz respeito ao fator idade, mostrou que os professores mais jovens obtiveram pontuações significativamente mais elevadas que os professores mais velhos, no que concerne à exaustão emocional (Maslach et al., 1996). No entanto, os efeitos da idade foram controversos para a despersonalização e a realização pessoal. Os professores mais sujeitos ao *burnout* teriam entre os 20 e os 30 anos, são solteiros e encontram-se na fase inicial da sua carreira. Contudo, esta conclusão não passa de uma mera generalização, porque, efetivamente, a literatura comprova que o *burnout* existe também em professores mais velhos, casados e com mais experiência profissional, embora com menor incidência.

Em resumo, não encontramos evidências de que a idade influencie a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*.

Os anos de serviço influencia a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*?

Da mesma forma que, na variável idade, não foram encontradas diferenças significativas entre os docentes pertencentes a diferentes fases do seu percurso profissional,

também acontece com o fator anos de serviço. No entanto, num estudo desenvolvido por Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2010) afirmaram que é no início da carreira que se encontram os níveis elevados de *stress* devido à maior preocupação com as condições do exercício profissional.

Cooper e Sawaf (1997) apontaram para o facto de que inúmeros estudos sobre a inteligência emocional constataram que as pessoas mais desenvolvidas intelectualmente nem sempre são as mais bem-sucedidas, tanto pessoal como profissionalmente.

Indivíduos com menos de um ano de funções exercidas parecem apresentar níveis mais significativos de exaustão emocional, enquanto os indivíduos com mais de 10 anos de experiência têm maiores níveis de despersonalização (Correia, 1999). No estudo de Oliveira e Prista-Guerra (2004), verificou-se uma correlação negativa do tempo de serviço com a exaustão emocional e uma correlação positiva com a despersonalização e o desempenho profissional. Assim, o tempo de exercício de uma função poderá funcionar como um importante protetor do sujeito, visto que o ajuda a criar defesas. Através da literatura, verificou-se que os docentes com menos tempo de serviço, ou seja, no início das suas carreiras, tendem a manifestar mais *burnout* nas dimensões exaustão emocional e realização profissional do que os colegas com mais tempo de serviço, o que não se verifica no nosso estudo.

Também o estudo realizado por Friedman (1991) identificou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do *burnout*. O sentimento de mal-estar docente surge associado ao “choque com a realidade”, uma vez que os professores não são suficientemente preparados para fazer face à realidade, sendo esta demasiado idealizada na fase inicial de formação (Jesus, 2002).

Em conclusão, apesar de evidenciar em anteriores investigações não podemos afirmar que os anos de serviço influenciem a inteligência emocional, o *engagement* ou o *burnout* dos professores madeirenses.

O grau académico influencia a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout*?

Os resultados indicaram que os níveis de inteligência emocional, *engagement* e *burnout* são semelhantes entre os professores dos três ciclos, contrariamente ao indicado por Cardoso e Araújo (2000), que referem que os professores dos 2º e 3º ciclos são aqueles professores que experienciam maior despersonalização, menor comprometimento organizacional, maior eficácia das políticas disciplinares e maiores casos de indisciplina.

Estes autores constataram que os professores que lecionam no 1º ciclo inclinam-se a ter mais sentimentos de exaustão emocional do que os docentes que trabalham no ensino secundário. Não encontramos estudos que referissem resultados semelhantes, pelo que podemos aferir que estes resultados derivam do maior esforço que o professor faz para motivar e manter os alunos concentrados nas tarefas respeitantes à aprendizagem.

Schwab e Iwanicki (1982, citados por Carlotto, 2002), numa pesquisa realizada constataram que o nível de ensino em que o profissional atua aparece como desencadeador do *burnout*.

Em suma, contrariamente ao esperado, o nível de ensino lecionado não parece influenciar a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout* dos professores da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Existe relação entre a Inteligência emocional, *engagement* e o *burnout*?

Encontrámos correlações significativas positivas entre as dimensões de inteligência emocional avaliadas pelo TMMS-24 (atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional) e as três dimensões do *engagement* (vigor, dedicação e absorção) e a realização profissional. Quanto maior se verifica a inteligência emocional, maior é o *engagement* e também maior é a realização profissional.

Patra (2004, citado por Bento, 2012) refere que nos seus estudos observaram níveis moderados de realização pessoal, como verificado por outros autores que afirmam que a inteligência emocional pode contribuir para um ambiente de trabalho agradável e afetar a satisfação no trabalho.

Por outro lado, Lazarus (1999) diz que o indivíduo experiencia *stress* sempre que ponderar uma situação como ameaçadora e para a qual não dispõe dos recursos necessários para a enfrentar de forma eficaz. Os docentes, que utilizam estratégias de forma a edificar situações que permitam desencadear novos estados emocionais para diminuir o impacto emocional, são aqueles que conseguem interromper e regular os seus estados emocionais.

Também encontrámos correlações negativas entre as dimensões de inteligência emocional (clareza de sentimentos e reparação do estado emocional) com a despersonalização e a exaustão. Coadunada com a relação positiva com a realização profissional, podemos concluir que, quanto maior a clareza de sentimentos e a reparação emocional, menores são os níveis de *burnout*.

Os nossos resultados são semelhantes aos encontrados num estudo realizado com enfermeiros, cujo objetivo era analisar a inteligência emocional no contexto de enfermagem e a relação com o, onde se chegou à conclusão que os indivíduos com maiores níveis de inteligência emocional são os menos afetados pelo *burnout* (Bento, 2012)

Segundo Akomolafe e Popoola (2011), a capacidade efetiva de lidar com as emoções e com a informação emocional ajuda no controlo do *burnout*. Segundo o estudo de Akomolafe e Popoola (2011), a habilidade para regular emoções e o *burnout* estão significativamente relacionados.

Apesar da escala de atenção emocional não parecer estar relacionada com a despersonalização no nosso estudo, os resultados da regressão indicam que esta variável da inteligência emocional é um preditor relevante da despersonalização. Isto poderá estar relacionado com o facto de que, nesta escala, tanto os valores baixos como altos são considerados inadequados (Mayer & Salovey, 1990), pelo que a relação com a despersonalização não seria linear. Tanto os professores com alta atenção emocional como com baixa atenção emocional apresentariam valores altos de despersonalização.

Também a expressividade positiva, força do impulso e a reavaliação das emoções está relacionada com o *engagement* e a realização profissional. Quanto maior se verifica a expressividade emocional, maior é o *engagement* e também, maior é a realização profissional. Gross e John (1997) referem que a expressividade emocional é entendida como mudanças do comportamento emocional que acompanham as vivências das emoções. Neste sentido, os mesmos autores ainda dizem que as pessoas que expressam mais emoções positivas são aquelas que têm maior capacidade para agir sobre os seus sentimentos e desejos.

No que concerne à reavaliação emocional, Gross (1998) refere que é a forma de mudança que envolve a construção de situações que permitem desencadear no indivíduo novos estados emocionais e que tendem a acalmar o impacto emocional e a repressão expressiva, que consiste na inibição da expressão de emoções, que os indivíduos estão a viver.

Não foi encontrada nenhuma relação entre a repressão das emoções, o *engagement* e o *burnout*, o que não vai de encontro aos dados observados na literatura. Segundo o Modelo de Maslach, a repressão das emoções e o baixo *engagement* vai originar *burnout*. O construto *burnout* ocorre pelo desenvolvimento conjunto de baixa realização profissional e

exaustão emocional, tendo como estratégias de enfrentamento a despersonalização (Gil-Monte, Peiró, & Valcárcel, 1998 e Gil-Monte, 2005).

No que diz respeito à relação entre *engagement* e *burnout*, os resultados indicaram relações negativas entre as dimensões do *engagement*, a exaustão emocional e a despersonalização e relações positivas com a realização profissional. Desta forma, os dados indicaram-nos que, quanto maior o *engagement*, menor são os sintomas de *burnout* apresentados pelo professor.

Segundo o modelo de *continuum burnout*-envolvimento de Maslach (2006, citado por Sousa, 2006), que se concentra no ajuste ou na compatibilidade existente entre o trabalhador e o seu local de trabalho, quanto maior a compatibilidade, menor a probabilidade do trabalhador desenvolver *burnout*.

Finalmente, as regressões realizadas nos indicam que a clareza de sentimentos e a reparação do estado emocional são preditores dos níveis de vigor e dedicação na nossa amostra, não podendo confirmar que estes modelos possam ser generalizados para toda a população de professores da Região Autónoma da Madeira (RAM) (ver figura nº13).

Além da clareza de sentimentos e da reparação do estado emocional, a expressividade negativa também é um preditor relevante dos níveis de absorção, sendo este modelo generalizável para a população docente madeirense.

De acordo com Gross e John (1997), a expressividade emocional tem a ver com as mudanças do comportamento emocional, tais como faciais e corporais. Segundo Gross e John (1995, 1997), a expressividade emocional é composta por três facetas: as expressividades positiva e negativa e a força dos impulsos emocionais.

Sintetizando, de acordo com as diversas definições existentes na literatura, a maioria dos autores salienta as seguintes características da expressividade emocional: mudanças comportamentais que acompanham as emoções; os comportamentos verbais ou não verbais da experiência emocional e a manifestação exterior das emoções. Por sua vez, a absorção implica estar plenamente concentrado e feliz na realização do trabalho; sensação de que o tempo passa “voando” e dificuldade em se desligar do trabalho (Bakker et al., 2008, Bakker & Leiter, 2010, González-Romá, Schaufeli, Bakker, & Lloret, 2006, Salanova et al., 2000). Neste sentido, quando os docentes desenvolvem sentimentos negativos face ao trabalho, ou seja, estar frustrado nos seus propósitos e ser capaz de reconhecer essas mesmas emoções, fica mais fácil exteriorizar, acabando por haver uma reparação do seu estado emocional e diminuição de *burnout*.

Das dimensões da inteligência emocional que permitem predizer as dimensões do *burnout* temos a reparação do estado emocional, que prediz tanto a exaustão emocional como a despersonalização (quanto menor a capacidade de reparação do estado emocional, maior os níveis de exaustão e despersonalização); a reavaliação das emoções que prediz a exaustão emocional e a atenção às emoções que prediz a despersonalização. Estes dados confirmam novamente a importante relação entre a inteligência emocional com as dimensões de *burnout*, exaustão e despersonalização.

As dimensões do *engagement* também predizem significativamente o *burnout*. O vigor prediz a exaustão e a realização profissional; a dedicação prediz a despersonalização e a realização; enquanto a absorção só prediz a realização profissional. Como esperado, os três aspetos do *burnout*, medidos no inventário de *burnout* de Maslach, estão relacionados negativamente com os três aspetos do *engagement* (Demerouti et al., 2001, Salanova, Schaufeli, Llorens, Pieró, & Grau, 2000, Schaufeli, Salanova et al., 2000, Schaufeli, Martínez, et al. 2002, Schaufeli & Bakker, 2003). Estudos de validação realizados com o inventário de *burnout* mostraram que o *engagement* no trabalho está realmente associado negativamente com o *burnout*, porém a associação entre vigor e exaustão e entre dedicação e despersonalização são menos fortes do que era esperado. Relativamente ao nosso estudo, o vigor foi o maior preditor da exaustão e a dedicação foi o segundo melhor preditor, depois da reparação das emoções.

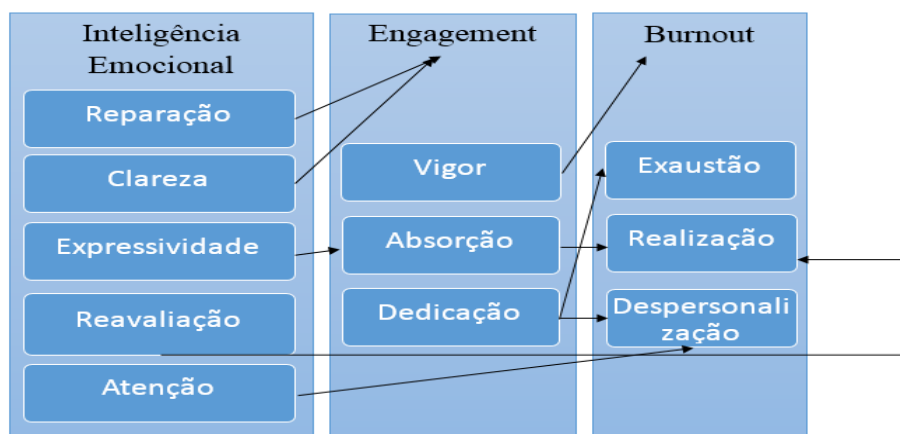


Figura 13. Resumo dos modelos de regressão para as variáveis dependentes *engagement* e *burnout*

Em suma, a inteligência emocional, o *engagement* e o *burnout* estão relacionados, não se encontrando evidência de que sejam influenciados pelo estado civil, idade, tempo de serviço e nível de ensino lecionado, enquanto o género parece influenciar somente a inteligência emocional.

III. Conclusões

O presente estudo contempla os seguintes objetivos: compreender a inteligência emocional percebida e o *engagement* e como estes promovem a proteção face ao *burnout* e quais as variáveis externas que podem influenciar estes fatores.

Ao longo da história tem-se observado que o papel docente está relacionado a sentimentos negativos, a experiências desagradáveis, induzindo ao *stress* e numa situação mais grave à exaustão emocional (*burnout*).

Na nossa sociedade, trabalhar não significa mais, necessariamente, agonia e desgosto. Todavia, infelizmente, muitas pessoas adoecem e sofrem em consequência do desgaste profissional, mesmo com o aparecimento das máquinas e da tecnologia que se desenvolveram justamente para suavizar a labuta.

Os desafios educativos colocados pela sociedade atual e pelo trabalho docente são cada vez mais exigentes e permanentes. Ser professor implica assumir uma profissão que, de acordo com as exigências, se tornou numa atividade de desgaste.

Desta forma, a inteligência emocional surge como um dos construtos recentes estudados e, neste sentido, Camões (2006) refere que a automotivação leva ao autocontrolo emocional.

Ao longo da literatura, encontrámos várias dicas que poderão servir de estratégias para evitar o *burnout*, tal como, por exemplo, a formação contínua dos professores. Estas estratégias vão de encontro ao que chamamos de *engagement*, construto que também o nosso estudo aborda. Entende-se desta forma que o *engagement* surge como a capacidade do indivíduo extrair situações positivas do seu trabalho, ou seja, das situações com *stress*, negativas, ter um pensamento positivo, indo assim ao encontro da psicologia positivista.

Neste âmbito, é importante salvaguardar que a despersonalização pode ser uma resposta de enfrentamento aceitável ao provocar distanciamento interpessoal do profissional em relação ao aluno (Carlotto, 2012).

Não há dúvida de que a mais importante das intervenções deve voltar-se para a prevenção. Maslach e Leiter (2008) afirmam que, para tal intento, é necessário identificar o perfil de risco e os sinais precoces que originam *burnout*. Incluir docentes em Programas de intervenção que visam prevenir e reduzir o *burnout* são de grande importância, pois utilizam técnicas baseadas no modelo cognitivo-comportamental, visando a reestruturação cognitiva, a gestão do *stress* e de relaxamento (Schaufeli e Enzmann, 1998). Também poderia-se incluir, na prevenção do *burnout*, o ensino de competências emocionais, tais como autoconhecimento, autocontrolo.

Tendo em conta os resultados do nosso estudo, verificámos que não foram encontradas diferenças significativas entre os professores que partilham a vida com um companheiro e os que estão solteiros ou divorciados, o que nos leva a concluir que não podemos afirmar que o estado civil influencia a inteligência emocional, o *engagement* ou o *burnout*. Tendo em conta a literatura, no que concerne à variável género, podemos afirmar que parece só influenciar a inteligência emocional. No que diz respeito à variável idade, aos anos de serviço e ao nível de ensino, não encontrámos evidências de que estas possam influenciar a inteligência emocional, o *engagement* ou o *burnout*.

Relativamente à existência da relação entre a inteligência emocional, *engagement* e o *burnout*, observámos correlações significativas positivas entre as dimensões da inteligência emocional, as do *engagement* e da realização profissional. Também verificou-se que não houve nenhuma relação entre a repressão das emoções, o *engagement* e o *burnout*, o que não vai de encontro à literatura.

Em suma, procurámos com este trabalho dar um contributo para o estudo da inteligência emocional, do *engagement* e do *burnout* nos professores portugueses do 2º e 3º ciclos e secundário, da sua incidência e desenvolvimento. Um outro aspeto será corroborar a ideia dos benefícios para uma organização ter um professor *engaged* (*envolvimento*) no seu trabalho, pois será um profissional mais satisfeito com a vida e consigo próprio, o que pode originar maior produtividade e melhor desempenho nas suas tarefas como docente. Identificámos neste estudo distintos preditores para cada um dos três construtos abordados, nomeadamente da inteligência emocional e tendo como preditores (clareza dos sentimentos, reparação do estado emocional e atenção às emoções), do *Engagement*, preditor do vigor (clareza dos sentimentos e reparação do estado emocional), preditor da dedicação (clareza dos sentimentos e reparação do estado emocional), preditor de absorção (clareza dos sentimentos, reparação do estado emocional e expressividade negativa, como a mais relevante) e do *burnout*, preditor exaustão emocional (reparação do estado emocional, reavaliação das emoções, vigor, sendo esta a mais relevante e a dedicação), preditor despersonalização (género, atenção às emoções, reparação do estado emocional, sendo esta a mais relevante, e a dedicação), preditor realização profissional (vigor, a mais relevante, dedicação e absorção) e valorizar os estudos realizados sobre a inteligência emocional, assim como as variáveis que pertencem a este construto (automotivação, persistência diante das frustrações, controlo dos impulsos, expressividade

e a regulação emocional) e as variáveis pertencentes ao *engagement* (vigor, dedicação e absorção/eficácia face ao *stress* profissional).

Torna-se importante que os professores tenham conhecimento de como saber lidar com as suas próprias emoções para obterem sucesso nas suas atividades profissionais, pessoais e relacionais. Não entenderemos os sentimentos dos outros, se não soubermos lidar com os nossos. Deste modo, é preciso que esta classe realize uma mudança de atitude na hora de se preparar, de modo a enfrentar os desafios da profissão. Qualquer profissional, para ser competitivo, precisa de saber gerir as suas emoções como condição para obter sucesso profissional. Por fim, possibilitou-nos um conhecimento e perceção sobre algumas implicações que fazem parte da profissão de um docente.

As representações do que é ser docente podem esconder fenómenos de grande importância que estão vinculados ao quotidiano desta profissão. Ao longo da história, atribuiu-se à profissão docente responsabilidades, não apenas relacionadas à transmissão da cultura e do conhecimento ou à formação dos seus alunos, mas outros fatores, tais como a família, o meio social, que também estão relacionados e que contribuem para o trabalho que o docente realiza com os seus alunos. O professor assume, assim, compromissos que ultrapassam as suas competências profissionais.

Vemos que o ideal é não deixar nascer a emoção indesejável, em vez de a gerir, quando ela já está presente. Assim, a inteligência emocional é ainda um forte determinante da felicidade e está relacionada com a saúde e com a manutenção de hábitos de vida saudáveis.

Limitações e sugestões futuras

Ao longo da conceção e execução do presente estudo, foram reconhecidas algumas limitações que, em certa medida, confinam as conclusões e os resultados apresentados por escassez de estudos.

A docência é atualmente uma das profissões mais expostas, com nível de *stress* elevado, e cuja persistência pode conduzir ao *burnout*. Contudo, muitos docentes conseguem reagir funcionalmente, face às dificuldades profissionais, desenvolvendo um perfil *engaged*, tendo em conta as três dimensões positivas do *engagement* (vigor, dedicação e eficácia/absorção) opondo-se às três dimensões negativas do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e perda da realização profissional), face aos problemas profissionais. De acordo com Rijo (1999), alguns docentes sentem-se exaustos

devido aos acontecimentos diários da sua prática profissional, isto é, poderão estar a fazer interpretações negativas dos mesmos. Quando essas interpretações se tornam permanentes, poderão estar associados a esquemas precoces mal adaptados, ou seja, baixo uso dos recursos das estratégias de *coping*. Diante desta perspetiva, as investigações realizadas em torno da inteligência emocional tornam-se prementes, pois existem poucos estudos nacionais centrados no papel do professor, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos, assim como ao nível do secundário.

Sousa (2011) refere num estudo realizado com 292 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico no concelho do Funchal, de diferentes grupos disciplinares, que os professores que apresentam maiores capacidades para clarificar e regular as emoções são aqueles que apresentam menor vulnerabilidade ao *stress*, isto é, os professores que aparecem ter maior domínio na expressão das suas emoções positivas e negativas são aqueles que tendem a lidar melhor com situações de *stress*.

Existe a necessidade de entender como este grupo profissional lida com a inteligência emocional no decorrer do desempenho da sua atividade profissional.

Constatou-se, através da literatura, que existem muitos estudos sobre os aspetos negativos do contexto ocupacional (expressividade negativa) de profissionais da educação. Todavia, não há a nível nacional ou no estrangeiro, muitos estudos que possam clarificar mais as relações de *engagement* no trabalho docente. Também a nível nacional não se encontrou as normas da escala de *engagement*, acabando por usar as normas holandesas (versão original), assim podendo constatar que a escala de *engagement* não está bem desenvolvida. Em relação à amostra do nosso estudo, deveria de ter sido mais ampliada, com a finalidade de possibilitar a generalização dos resultados na população madeirense.

Face às leituras realizadas e do estudo, sugerimos que, em futuras investigações e numa perspetiva da psicologia positiva, se olhe para a profissão docente como uma questão otimista. Tentar compreender quais os fatores individuais e organizacionais que proporcionam o *stress* e consequentemente originadores do *burnout*. Também importa compreender quais os recursos de trabalho que utilizam os professores *engaged*, de forma a promover mais o construto de *engagement* na profissão docente e do bem-estar psicológico. Outra sugestão seria realizar mais investigações nesta área de estudo ou noutras áreas relacionadas, tais como: o *burnout* e o rendimento profissional nos docentes, as relações de *engagement* no trabalho docente, a inteligência emocional, *engagement* e o *burnout* em professores do 1º ciclo e depois comparar os dados com os resultados do nosso

estudo ou ainda, a realização de uma análise qualitativa da percepção dos docentes face aos estudos relacionados com a inteligência emocional, engagement e com o burnout. No que concerne à gestão emocional dos professores, incluí-los em Programas de intervenção que visam prevenir e reduzir o *burnout*. Como última sugestão, aponta-se a aferição do instrumento de engagement para a população portuguesa, pois usamos as normas holandesas para realizar o nosso estudo, acabando por dificultar algum do nosso trabalho.

Referências Bibliográficas

- Akomolafe, M., & Popoola, O. (2011). Emotional intelligence and locus of control as predictor of burnout among secondary school teachers in Ondo state, Nigéria. *European Journal of Social Sciences*, 20 (3), 369-378.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5ª Ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alumran, J., & Punamäki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence and coping styles in bahraini adolescents. *Individual Differences Research*, 6 (2), 104-119.
- Alzina, R. (2000). *Educación y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Ângelo, L. (2007). *Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243_ulfcC091279_tm_tesefinal.pdf.
- Awa, W., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: a review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78, 184-190. doi: 10.1016/j.pec.2009.04.008.
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Job Educational Psychology*.99, 275-283.doi:10.1037/0022-0663.99.2.274.
- Bakker, A., & Leiter, M. (2010). Where to go from here: integration and future research on work engagement. In A.B. Bakker, & M.P. Leiter (Org.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. (pp. 181-196). New York: Psychology Press.
- Bakker, A., Scaufeli, W., Leiter, M., & Taris, T. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22 (3), 187-200. doi:10.1080/02678370802393649.
- Balçiçelik, S., & Deniz, M. (2008). A comparison of scouts emotional intelligence levels with regards to age and gender variables: a cross-cultural study. *Elementary Education Online*, 7 (2), 376-383. Retirado de <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m12.pdf>.
- Bar-On, R. (2002). *The emotional intelligence inventory (EQ-I).Technical manual* Toronto: Multi-Health Systems.

- Bento, M. (2012). Relação entre Inteligência emocional e Burnout nos enfermeiros de Hemodiálise: um estudo exploratório. (Dissertação de Mestrado). Leiria: Instituto Superior de Linguas e administração. Retirado de <http://hdl.handle.net/10437/3372>.
- Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45-68. doi:10.1080/01443410802459234.
- Bouças, F., & Faria, L. (2010). Competência emocional e satisfação com o voluntariado que inter-relações em voluntários portugueses? In L.A. Almeida, B.D. Silva, & Caires (Orgs.), *Atas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em contextos educativos"*. (pp. 520-534). Braga: Universidade do Minho.
- Brackett, M., Palomera, R., Kaja, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout and Job Satisfaction Among British Secondary-School Teachers. *Psychology in the Schools*, 47 (4), 406-417. doi: 10.002/pits.20478.
- Camões, C. (2006). *A inteligência emocional e o surgimento de um terceiro tipo de inteligência potenciadora de sucesso e felicidade*. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0291.pdf>.
- Canoui, P., & Mauranges, A. (2004). *Le Burnout: Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants*. Paris: Masson.
- Capelo, M. (2010). *Estres, coping y autoeficacia en profesores de Madeira*. (Tesis de doutoramento). Cadiz: Universidad de Cadiz.
- Cardoso, M., & Araújo, A. (2000). *Stress na profissão docente: prevalência e fatores de risco*. Póvoa de Varzim: Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional.
- Carlotto, M. (2002). Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, 7 (1), 21-29. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>.
- Carlotto, M. (2012). *Síndrome de Burnout em Professores: avaliação, fatores associados e intervenção*. Porto: Livpsic.
- Carlotto, M., & Palazzo, L. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, 22 (5), 1017-1026.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and individual differences*, 17, 241–250. doi:10.1016/j.lindif.2006.12.001.

- Cherniss, C. (1990). Natural recovery from burnout: results from a 10 years follow-up study. *Journal of health and human resources administration*.13.132-154.
- Cherniss, C. & Kranz, D,(1983). *The ideological community as an antidote to burnout in the human services*. In B.A. Farber (Ed). Stress and burnout in the human services professions.198-212.New York:Pergamon.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. New York: Grosset.
- Cordes, C., & Dougherty, T. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18 (4), 632-636. Retirado de <ftp://ftp.dei.polimi.it/users/Marcello.Restelli/258593.pdf>.
- Correia, A. (1999). *O Burnout nos profissionais dos centros de atendimento de toxicodependentes: causas e consequências*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- David, I & Quintão, S. (2012). *Burnout em Professores: a sua Relação com a Personalidade, Estratégias de Coping e Satisfação com a Vida*. Acta Med.Port. Revista científica da Ordem dos Médicos 23 (3) 145155.
- Demerouti, E., Bakker, A, Jonge, J., Janssen, P. & Schaufeli, W. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environ & Health*, 27 (4) 279-286.
- Diaz, C., Bedón, M., Tovar, J. Pisco, M., & Rosales, R. (2005). El Síndrome del “Quemado” Por Estrés Laboral Assistencial En Grupos de Docentes Universitárias. *Revista II Psi*, 8 (2), 87-112.
- Dinis, A., Gouveia, J., & Xavier, A. (2011). Estudo das caraterísticas psicométricas da versão portuguesa da escala da expressividade emocional. Avaliação psicológica em contexto clínico. *Psychologica*, 54, 111-138.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and generalself-efficacy.*Psicothema*, 18, 158-164.
- Ewing, R. & Smith, D. (2002). *Retaining teachers in the profession*. Em European Educational Research Association Conference. Lisboa: PO.
- Ewing, R. (2001). Keeping beginning teachers in the profession. *Independent Education*, 31 (3), 30-32.

- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2002) Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports, 91*, 47-59.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. D. (2003). Inteligencia emocional y Burnout en Profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 260-265.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Farber, B. (1983). *Introduction a critical perspective on burnout*. In B.A. Farber, (Ed). *Stress and burnout in the human services professions*. New York: Pergamon.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. *Individual Differences Research, 4* (1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional em la educación. *Revista electronica de investigación psicoeducativa. 6* (2).421-436.
- Fernandez-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001) Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología, 70*, 79-95. Retirado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF13supresion_cronica_de_pensamientos.pdf.
- Fernandez-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2008). *Inteligencia emocional: concepto, modelos e implicaciones educativas*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Feldman, R. (2001). *Comprender a psicología*. Amadora: McGraw-Hill.
- Field, A. (2011). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3ª Ed.). London: SAGE.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Foluso, W., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N., & Joiner, T. E. (2004). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*, 233-240. Doi: 10.1023/B:JOBA.0000045339.67766.86.
- Friedman, I. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 84*, 325-333. doi: 10.1080/00220671.1991.9941813.
- Friedman, I. (1993). Burnout in teachers: the concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement, 53* (4),1035-1045. doi: 10.1177/0013164493053004016.

- Garrido, M & Pacheco, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627. Doi:10.4438/1988-592x-RE-2011-359-109.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P., Peiró, J., & Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 4 (1), 165-179. Retirado de http://www.uv.es/unipsico/pdf/Publicaciones/Articulos/01_SQT/1998_Portugal.pdf.
- Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland Schools: associations with serious intentions to leave. *Australian Education Researcher*, 33 (2), 61-75. Retirado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ766609.pdf>.
- Gohm, C. & Clore, G. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495–518. doi:10.1080/0269993014300037.
- Goldman, S. Kraemer, D., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128. doi: 10.1016/0022-3999(96)00119-5.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar em inteligência emocional*. Lisboa. Sociedade Industrial Gráfica, S.A.
- Gomes, A., Montenegro, N., Peixoto, A., & Peixoto, A. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3), 587-597. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a19.pdf>.
- González-Romá, V., Schaufeli, W., Bakker, A., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174. Doi: 10.1016/j.jvb.2005.01.003.

- Gross, J. (1998). Antecedent and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237. doi: 10.1037/0022-3514.74.1.224.
- Gross, J., & John, O. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, 555-568. Doi: 10.1016/0191-8869(95)00055-B.
- Gross, J., & John, O. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (2), 435-448. doi: 10.1037/0022-3514.72.2.435.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationship and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Guebur, A., Poletto, C., & Vieira, D. (2007). Inteligência emocional no trabalho. *Inter Saberes*, 2 (3), 71-96. Retirado de <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/108>.
- Hernández, F., & Gil, J. (2004). *El clima escolar en los Centros de Secundaria más allá de los tópicos*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Lazarus, R. (1999). *Stress e emoção: uma nova síntese*. New York: Springer Publishing Company.
- Leite, M., & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Lisboa: ASA.
- Leiter, M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308. DOI: 10.1002/job.4030090402.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841. doi: 10.1016/j.chb.2004.11.012.
- Marques-Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores* (Abstrac). (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado do

site:<http://selfregulatedlearning.wordpress.com/investigacao/trabalhos-de-investigacao/burnout-profissional-em-professores-portugueses-representacoes-sociais-incidencia-e-preditores>.

- Marques-Pinto, A., Lima, M.L., & da Silva, A. (2005) Como lidam os professores com o stress profissional? *Proformar*, 7. Retirado de http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos_e_textos/Stress_qualidade_de_vida/007%20B%20%20Como%20lidam%20os%20professores%20-%20Coping%20e%20Burnout%20-%20ARTIGO.pdf.
- Marroco, J., Tecedeiro, M., Martins, P., & Meireles, A. (2008). O Burnout como fator hierárquico de 2ª ordem da Escala de Burnout de Maslach. *Análise Psicológica*, 26 (4), 639-649.
- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13. doi: 10.2190/68VD-DFXB-K5AW-PQAY.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12 (7/8), 837-851. Doi: 10.1007/BF00287876.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, (2ªed). Califórnia: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. doi:10.1002/job.4030020205.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), 498-512. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.498.
- Maslach, C., Schaufeli, W., Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397- 422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J. Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence*. (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215. doi:10.1207/s15327965pli1503_02.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211. Retirado de http://www.unh.edu/emotional_

intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20intelligence.pdf.

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Monteiro, N. (2009). *Inteligência Emocional: validação de construto do MSCEIT numa amostra portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa
Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/955/1/21361_ulp033573_tm.pdf.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores portugueses. Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Moura, R. (1999). *A vida adulta: uma visão dinâmica*. Retirado do: <http://rmoura.tripod.com/vidaadult.htm>.
- Muniz, M., Primi, R., & Miguel, F. (2007). Investigação da inteligência emocional como fator de controle do stress em guardas municipais. *Psicologia, teoria e pratica*, 9 (1), 27-41. Retirado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/678/397>.
- Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente. Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Abruñeira: K.
- Nikolaou, I. (2002). Emotional Intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 327-342. Doi: 10.1108/eb028956.
- Oliveira, J., & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da educação escolar II*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, M. & Prista-Guerra, M. (2004) *Burnout nos profissionais de saúde mental: Expectativas, Autoatualização e outras variáveis associadas*. *Saúde Mental*, 6 (1), 15-25.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00215-X.
- Palmer, M., Ggnag, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the mayer-salovey-caruso emotional intelligence test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305. doi: 10.1016/j.intell.2004.11.003.

- Pas, E., Bradshaw, C., Hershfeldt, P., & Leaf, P. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25 (1), 13-27. doi: 10.1037/a0018576.
- Perlman, B. & Hartman, A. (1982), Burnout: summary and future research. *Human Relations*, 35 (4), 283-305.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, Burnout e engagement nos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: o papel dos esquemas precoces mal adaptados no mal-estar e no Bem-estar dos professores*. (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Picado, L. (2009). *Ser professor: do mal-estar para o bem-estar Docente*. Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). Career burnout: causes and cures. New York: *The Free Press*.
- Platsidou (2010). Trait Emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*. 3 (1).60-76.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. (2011). Um ensaio sobre *Burnout* e Estratégias de *Coping* na Profissão Docente. *Educação e Pesquisa*, 37 (3), 513-528.
- Porto-Martins, P. (2009). *Manual da escala de Engagement no trabalho de Utrecht*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Prieto, M., Ferrándiz, C., Fernando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2008). Inteligência emocional y alta habilidade. *Revista española de pedagogia*, 240, 241-260. Retirado de <http://revistadepedagogia.org/n%C2%BA-240-mayo-agosto-22008/inteligencia-emocional-y-alta-habilidad.html>.
- Queirós, M. M., Carral, J. M. C., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligência Emocional Percebida (IEP) e atividade física na terceira idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1),187-209.
- Reverendo, I. (2011). *Regulação emocional: satisfação com a vida e percepção da aceitação – rejeição parental. Estudo da adaptação e validade da versão portuguesa da emotion regulation index por children and adolescents (ERICA)*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rijo D. (1999). *Pensar os Pensamentos. O Stress na Profissão Docente – Como Prevenir, como Manejar*. Porto: Porto Editora.

- Rocha, V., & Fernandes, M. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 5 (1), 23-27.
- Rodrigues, C., Chaves, L., & Carlotto, M. (2011). Síndrome de burnout em professores de educação pré-escolar. *Interação em Psicologia*, 14, 197-204. Retirado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/10009/13911>.
- Rodrigues, F., & Barroso, A. (2008). Avaliação do engagement nos docentes da Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias. *Bioanálise*, 1, 34-39.
- Salanova, M. Grau, R., Llorens, S., & Scchaufeli, W. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, *burnout* y *engagement*. El rol modulador de la autoeficácia relacionada com la tecnologia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69-90.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*. (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association. Retirado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812.
- Santos, A., & Castro, J. (1998). Stress. *Análise Psicológica*, 16 (4), 675-689.
- Santos, F. (2011). *A satisfação profissional e o engagement nos profissionais de saúde dos Aços Oeste Sul*. (Porjecto de Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISCTE Business School.
- Santos, J. (2010). *Stresse profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos num amostra de enfermeiros*. Retirado de https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1520/1/TD_JoseManuel.pdf.

- Santos, S. (2011). *Burnout e diferenças de género em professores*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716. Doi:10.1177/0013164405282471.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *UWES – Utrecht Work Engagement Scale Preliminary Manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. Doi:10.1002/job.248.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D. Steiner, & D.P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management: managing social and ethical issues in organizations*, 5. (pp. 135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schaufeli, W., Martinez, I, Marques-Pinto, A, Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 33, 464-481. Doi: 10.1177/0022022102033005003.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. Doi:10.1023/A:1015630930326.
- Schwab, R. & Iwanicki, E. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7 (2), 5-16.
- Sillick, T., & Schutte, N. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between Parental love and adult. *E-Journal of Applied Psychology: emotional intelligence*, 2 (2), 38-48. Retirado de <http://dx.doi.org/10.7790/ejap.v2i2.71>.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. doi: 10.1037//0022-0663.85.4.571.

- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.
- Sorenson, R. (2007). Stress management in education: warning signs and coping mechanisms. *Management in Education*, 21 (3),10-13. doi: 10.1177/0892020607079985.
- Sousa, I. (2006). *Burnout em professores universitários: análise de um modelo mediacional*. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: Universidade Católica de Goiás. Retirado de http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/11/TDE-2007-03-12T110402Z-295/Publico/Ivone%20Felix%20de%20Sousa.pdf.
- Sousa, R. (2011). *Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado). Madeira: Universidade da Madeira. Retirado de <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/443>
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and atrategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398. Doi: 10.1007/s11218-004-4229-y.
- Tapia, M., & Marsh II, G. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72709516.pdf>.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3 (4), 269-307.
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31 (3), 325-349. doi: 10.1177/002246699703100303.

Anexos

Anexo I
Questionário sócio demográfico



N.º _____

Universidade da Madeira
Centro de Competências de Artes e Humanidades
Mestrado de Psicologia da Educação

A presente bateria de instrumentos faz parte de uma investigação realizada no âmbito do projeto de tese em Psicologia da Educação, pela Universidade da Madeira, sob a orientação da Dr.ª Glória Franco, Doutora em Psicologia Educacional.

Pretende-se avaliar o potencial contributo de determinadas variáveis pessoais e contextuais na utilização da Inteligência Emocional em contexto escolar.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero e espontâneo em todas elas. A confidencialidade das suas respostas está assegurada destinando-se os dados recolhidos exclusivamente à investigação.

Solicitamos que responda a todas as questões pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

1. Dados Pessoais:

1.1. Idade: ____ anos 1.2. Sexo: Feminino Masculino

1.3. Estado Civil:

____ Solteiro ____ Casado ____ União de facto ____ Divorciado ____ Separado ____ Viúvo

1.4. N.º de filhos: _____

1.5. Em tempo de aulas, vive em: Residência temporária; Concelho: _____

Residência permanente; Concelho: _____

1.6. Habilitações Literárias:

____ Licenciatura ____ Pós-graduação ____ Mestrado ____ Doutoramento

2. Dados do Estabelecimento de Ensino onde lecciona:

2.1. Localização: Concelho: _____

3. Dados Profissionais:

3.1. Tempo de Serviço: _____ anos 3.2. Grupo Disciplinar: _____

3.3. Nível de Ensino que lecciona:

____ Ensino Básico (2.º ciclo/ 3.º ciclo) ____ Secundário

3.4. Situação Profissional nesta escola:

____ Estagiário ____ Contratado/Prestação de Serviços ____ Quadro de Zona Pedagógica

____ Quadro de Nomeação Definitiva ____ Acumulação ____ Outra Qual? _____

Anexo II

Autorização da secretaria da educação

Exmº. Senhor Director Regional da Educação

Dr. João Estanqueiro

ASSUNTO: Autorização para aplicação de questionários para o projeto de tese intitulado “Inteligência Emocional, Engagement e Burnout em Professores do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário da RAM”

Cláudia Alexandra Rodrigues de Andrade, licenciada em Psicologia e a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, encontrando-se na fase inicial de execução do projeto de tese intitulado “Inteligência Emocional, Engagement e Burnout em Professores do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário da RAM”, que tem como objetivo compreender como a Inteligência Emocional e o Engagement podem ser fatores de proteção face ao Burnout. Este estudo inclui a passagem de um conjunto de questionários a docentes do 2º e 3º ciclo da RAM (vide em anexo), pelo que venho por este meio solicitar a autorização para aplicação dos referidos questionários nas escolas abaixo mencionadas:

- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos dos Louros
- Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos
- Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas – Carmo

Será igualmente pedida autorização aos Conselhos Executivos das escolas selecionadas na recolha e tratamento dos resultados onde será garantida a confidencialidade dos docentes.

Pede deferimento.

Com os meus melhores cumprimentos,

Cláudia Andrade

Maria Glória Franco

Aluna do Mestrado de Psicologia da
Educação

Docente da Universidade da Madeira