



**Inteligência Emocional dos Professores e  
Vulnerabilidade ao Stress em Contexto Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ricardo Luís Valente Sousa**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

Fevereiro | 2011

UMa  
9  
Int

T/M Uma  
159.9  
Sou Int

20844

## **Inteligência Emocional dos Professores e Vulnerabilidade ao Stress em Contexto Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

**Ricardo Luís Valente Sousa**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

Fevereiro | 2011

Orientadora Pedagógica:  
Professora Doutora Maria da Glória Franco



## Resumo

Investigações recentes revelam que o stress é considerado um dos indicadores de mau-estar docente (Jesus, 2005). Para lidar com estas novas realidades, os professores necessitam de controlar/lidar com o stress e as suas emoções nas circunstâncias mais adversas. Desta forma, o principal objectivo deste estudo foi perceber de que forma a percepção emocional e a inteligência emocional são importantes para gerir problemas de stress ocupacional.

Para tal, utilizaram-se quatro instrumentos diferentes: O teste de regulação emocional de Berkeley (Gross & John, 2003), o teste de expressividade Emocional de Berkeley (Gross & John, 2003), a escala de meta-conhecimento dos estados emocionais a Trait Meta-Mood Scale” (TMMS 24) (Salovey & Mayer 1990) e a escala de avaliação do grau de vulnerabilidade ao stress a 23QVS (Serra, 2000).

Estes testes foram aplicados numa sessão única a 292 professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, do distrito do Funchal, sendo 64,7% do sexo feminino e 35,3% do sexo masculino de diferentes grupos disciplinares.

Analizou-se a influência de algumas variáveis como o género, a idade, estado civil, número de filhos, habilitações, anos de serviço, nível de ensino que lecciona e o grupo disciplinar na explicação da percepção emocional, da inteligência emocional e da vulnerabilidade ao stress. Realizaram-se igualmente os estudos correlacionais das diferentes medidas utilizadas.

Os resultados mostraram que os professores que apresentam maiores capacidades para clarificar e regular as suas próprias emoções são aqueles que apresentam menor vulnerabilidade ao stress.

Para finalizar destacaremos as implicações que este estudo traz para a intervenção em contextos educativos.

**Palavras-chave:** Percepção Emocional, Inteligência Emocional, Expressividade Emocional, Vulnerabilidade ao Stress

## **Abstract**

Recent research shows that stress is considered an indicator of malaise teacher (Jesus, 2005). To deal with these new realities, teachers need to control / deal with stress and emotions in the most adverse circumstances. Thus, the main objective of this study was to understand how the emotional perception and emotional intelligence are important to manage problems of occupational stress.

To this end, we used four different instruments: The test of emotional regulation Berkeley (Gross & John, 2003), the test of emotional expressiveness of Berkeley (Gross & John, 2003), the range of meta-knowledge of emotional states the Trait Meta-Mood Scale (TMMS 24) (Salovey & Mayer 1990) and the scale of assessment of vulnerability to stress the 23QVS (Serra, 2000).

These tests were administered in a single session of 292 teachers 2.º and 3.º cycles of basic education in the district of Funchal, with 64, 7% female and 35, 5% of males of different disciplines.

We analyzed the influence of variables such as gender, age, marital status, number of children, education, years of service, level of education which teaches discipline and the group in explaining emotional awareness, emotional intelligence and vulnerability to stress. There were also the correlational studies of the different measures used.

The results showed that teachers who have greater capacity to clarify and regulate their own emotions are those that present less vulnerability to stress.

To finish highlight the implications that this study brings to the intervention in educational settings.

**Keywords:** Emotional Perception, Emotional Intelligence, Emotional Expressiveness, Vulnerability to Stress

## **Agradecimentos**

Se o mundo tal como o entendo, é construído socialmente nas repetidas interações com os que no meu caminho se vão cruzando, então, também este trabalho resulta de tais experiências. Assim, os meus agradecimentos vão para as pessoas que me ajudaram a edificar o conhecimento social.

A Professora Doutora Maria da Glória Franco, pelo extremo profissionalismo, disponibilidade, paciência e generosidade demonstrado ao longo deste projecto;

A todos os presidentes dos concelhos executivos das escolas contactas e a todos os professores que preencheram os questionários pela sua disponibilidade.

A minha colega de mestrado, Maria Afonso “Ger” que em nenhum momento duvidou de mim e tinha a melhor palavra a dizer nos meus piores momentos;

Ao Dr. Agostinho Gonçalves pela sua amizade, motivação e conforto no momento certo;

A toda a minha família, pela constante motivação, apoio e amor demonstrado em todos os momentos;

Aos meus Pais, pessoas incríveis desta vida que tudo me deram, e a quem devo tudo o que existe de bom em mim.

**A Todos, Muito Obrigado!**

## Índice

<b>Resumo</b>	II
<b>Abstract</b>	III
<b>Agradecimentos</b>	IV
<b>Introdução</b>	7
<b>I - Enquadramento conceptual</b>	8
1. Stress	8
1.1. Stress Ocupacional	8
1.2. Modelos Explicativos do Stress	10
1.3. Vulnerabilidade ao Stress	12
1.4. Vulnerabilidade ao Stress nos Docentes	13
2. Inteligência Emocional	17
2.1. Definição de Inteligência Emocional	17
2.2. Modelos Teóricos de Inteligência Emocional	18
2.3. Inteligência Emocional e a Profissão Docente	23
<b>II - Metodologia</b>	28
3.1. Descrição da Metodologia	28
3.2. Objectivos	28
3.2. Descrição da Amostra	29
3.3. Materiais/Instrumentos	30
3.4. Procedimentos de Investigação Adoptados	32
<b>III - Resultados</b>	33
4.1. Análise da influência das variáveis independentes na inteligência emocional, expressividade emocional, regulação emocional e vulnerabilidade ao stress	33
4.2. Correlação entre as diferentes variáveis	41
<b>IV - Discussão</b>	46
<b>V - Conclusões</b>	51
<b>VI - Referências Bibliográficas</b>	54

**Índice dos Quadros**

<b>Quadro 1</b> – Diagrama conceptual da Inteligência Emocional (adaptado de Mayer & Salovey, 1997)	19
<b>Quadro 2</b> – Competências emocionais e sociais básicas segundo o modelo de Goleman (1998, adaptado de Franco, 2007)	21
<b>Quadro 3:</b> t-Student, Mann Whitney, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do sexo.	33
<b>Quadro 4:</b> ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do estado civil.	34
<b>Quadro 5:</b> ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função da idade	35
<b>Quadro 6:</b> ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do número de filhos	36
<b>Quadro 7:</b> t-Student, Mann Whitney, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do tipo de residência	37
<b>Quadro 8:</b> ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função das habilitações	38
<b>Quadro 9:</b> ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função dos anos de serviço	39
<b>Quadro 10:</b> ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do nível de ensino	40
<b>Quadro 11.</b> Diagrama de representação das correlações intra e inter-escalas	42

## Introdução

Mayer e Salovey (1997) referem que a Inteligência Emocional é a capacidade para perceber, avaliar e expressar as emoções com exactidão, a capacidade para aceder e/ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; a capacidade para compreender emoções e o conhecimento emocional e a capacidade para regular as emoções promovendo um crescimento emocional e intelectual” (p. 20).

A vulnerabilidade ao stress é o risco acrescido para o indivíduo em reagir de uma forma negativa perante um determinado acontecimento de vida. Assim, a situação de stress implica a presença de uma interacção entre o acontecimento de vida e o factor de vulnerabilidade (Brown, 1993; citado por Serra, 2000).

A actividade de docente é uma das profissões com maior risco de sofrer distintas perturbações, é uma crua realidade que os docentes hoje em dia experimentam de forma cada vez mais crescente uma variedade de transtornos e sintomas relacionados com ansiedade, a ira, a depressão e o *burnout*. Estes problemas de saúde mental agravam-se, em alguns casos com o aparecimento de diferentes alterações fisiológicas como consequência de diversos factores de stress de âmbito laboral que vão articulando o seu aparecimento e desenvolvimento (Durán, Extremera & Rey, 2001).

Este trabalho insere-se no âmbito de relacionar e perceber de que forma a percepção emocional e a inteligência emocional são importantes para gerir problemas de stress ocupacional. Mearns e Cain (2003) verificaram que os professores com altas capacidades sobre a regulação das suas emoções negativas utilizam mais estratégias de afrontamento activo para enfrentar as situações laborais de stress, experimentando menos consequências negativas de stress na realização pessoal no trabalho.

Assim, numa primeira parte serão enquadrados teoricamente os principais conceitos envolvidos neste estudo, nomeadamente o stress ocupacional, as teorias da inteligência emocional e a importância da inteligência emocional na educação. Esta abordagem teórica servirá posteriormente de base para a discussão dos resultados obtidos.

Numa segunda parte, irão ser descritos os objectivos e o método para a realização deste trabalho empírico. Posteriormente, os principais resultados serão apresentados e discutidos à luz de outros estudos efectuados e da revisão da literatura efectuada.

Por fim, apresenta-se as principais conclusões do estudo e sugerem-se possíveis investigações, bem como as implicações que este estudo poderá ter ao nível da intervenção junto dos professores.

## **I – Enquadramento conceptual**

### **1. Stress**

#### **1.1. Stress Ocupacional**

A evolução da sociedade actual submete o homem a tensões emocionais e a frustrações que podem fragilizar o seu respectivo equilíbrio biológico e mental. O trabalho deve assegurar as necessidades materiais do indivíduo, proporcionando riqueza e crescimento, mas tem igualmente que contribuir para o seu bem-estar social, promoção da saúde e realização pessoal. Para muitos autores, um dos agentes de stress específicos da nossa época é o trabalho, que integra um conjunto de factores psicossociais condicionantes da saúde física, mental e social dos indivíduos e dos grupos. Segundo Frango (1995), a conceptualização de stress ocupacional envolve uma interacção entre os agentes indutores de stress originados no meio laboral e os factores pessoais, sociais e familiares. Como resultado desta interacção temos o stress, que é expresso através de respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais.

A partir dos anos 60, passou a usar-se a expressão stress organizacional; Cooper e Marshall (1982) designam por stress ocupacional os factores negativos do ambiente ou agentes indutores de stress associados ao trabalho. De facto, nos últimos anos, o stress ocupacional tem constituído uma área fundamental de estudo e de investigação, nomeadamente pelos “custos” e efeitos do stress, não só ao nível individual, mas também ao nível organizacional. Com efeito, vários autores têm considerado não só a associação entre stress e problemas de saúde mental e física, mas também o facto de o absentismo e o rendimento profissional serem, em grande parte, determinados pelo stress ocupacional experienciado pelos trabalhadores.

Segundo o modelo de stress ocupacional formulado por Cooper (1986), parece existir consenso para a importância de seis factores de stress no trabalho: as fontes intrínsecas ao trabalho (condições de trabalho, longas horas de trabalho, viajar, novas tecnologias e sobrecarga de trabalho); o papel na organização (ambiguidade do papel, conflito de papéis e responsabilidades); as relações interpessoais no local de trabalho (relação com superior, relação com subordinados e relação com colegas); o desenvolvimento na carreira (segurança no emprego e avaliação do rendimento profissional); o clima e a estrutura organizacionais (grau de participação na tomada de decisões e sentido de pertença) e a “interface” casa-trabalho. Ainda de acordo com o

modelo formulado por Cooper (1986), os sintomas de stress manifestam-se não só ao nível individual, mas também organizacional.

Os sintomas individuais de stress tomam, geralmente, a forma de um estado de humor depressivo, uma crescente irritabilidade, um aumento da pressão sanguínea, um consumo excessivo de tabaco e álcool e diversas queixas psicossomáticas. Diversos estudos têm evidenciado as implicações para a saúde, nomeadamente a relação entre stress ocupacional, doenças coronárias e saúde mental.

Os sintomas organizacionais do stress incluem, entre outros, elevado absentismo, aumento do abandono do emprego, dificuldade nas relações industriais, fraco controlo da qualidade, diminuição da motivação e diminuição da satisfação, do rendimento e da produtividade.

A relação entre o stress ocupacional e a doença física tem vindo também a ser ilustrada pela investigação, mais concretamente, têm vindo a ser sugeridas as consequências do stress ocupacional em termos de mais ausências ou faltas prolongadas e de maior vulnerabilidade a acidentes profissionais (Frango, 1995).

No que se refere às consequências do stress ocupacional, iremos apresentar a opinião de Frango (1995), que faz referência a quatro níveis: Nível pessoal e profissional, nível organizacional, nível familiar e nível social.

Nível pessoal e profissional, refere que a nível do trabalhador são múltiplas as perturbações, desde manifestações fisiológicas, psicológicas e comportamentais. De carácter fisiológico, refere cefaleias, perturbações gastrointestinais e aumento da frequência das micções. O stress, a longo prazo, poderá provocar alterações funcionais e estruturais dos órgãos, como úlceras nervosas, depósito de placas de atheroma e hipertensão arterial. Relativamente às perturbações psicológicas, segundo Kalimo e Mejman (1987), como consequências do stress, estas traduzem-se em atitudes negativas tais como irritação, tensão, tédio e depressão, para além de uma disfunção cognitiva frequente. Nas situações em que a sobrecarga de trabalho mental excede as capacidades de resposta do trabalhador, este tende a ter dificuldades na concentração, na memorização, em tomar decisões ou em avaliar situações de risco para a saúde e segurança de si próprio e de outros, podendo também surgir depressões e, por vezes, ideias de suicídio.

Ao nível organizacional, são as consequências das atitudes negativas dos profissionais vítimas de *burnout* em relação ao trabalho, colegas, supervisores e instituições, têm consequências a nível organizacional, na medida em que criam novos atritos com os colegas e com as direcções de pessoal. Estes indivíduos procuram

permanecer o mínimo de tempo no local de trabalho, criando um ambiente de hostilidade, de desconfiança e de desrespeito com os colegas. São pessoas que faltam ao emprego, chegam atrasadas, executam de uma forma artificial as suas actividades, estão predispostas a acidentes de trabalho e nunca estão satisfeitas com o local de trabalho. Para Faylor (1983), e Giraud, (1987), o absentismo ou curtos períodos de ausência são hoje um bom indicador da qualidade do clima organizacional. No contexto das consequências do stress, Frasquilho (s.d.) reforça a falta de pontualidade, os incidentes de trabalho, a alteração do desempenho e a mobilidade profissional.

Nível familiar o stress profissional pode influenciar a vida familiar de uma forma altamente negativa. Cada família tem o seu modo de agir e gerir o stress, originado na própria família e que, por vezes, é potencializado pelos problemas laborais dos seus membros. Quando os indivíduos trabalham com uma carga muito grande de stress, vão para casa e aqui tentam ser pais e cônjuges, mas não conseguem manter uma relação afectiva harmoniosa com os elementos da família. Não é raro as pessoas serem acusadas de valorizarem mais a responsabilidade colectiva e profissional do que a vida familiar. A falta de disponibilidade psicológica, o isolamento, os comportamentos hostis e defensivos, a labilidade emocional e o desgaste físico podem enfraquecer e desnutrir as relações familiares, conduzindo a uma instabilidade e à deterioração da dinâmica familiar.

Nível social as consequências do stress podem apresentar duas vertentes, que são as consequências na vida social do indivíduo (o indivíduo tem tendência para o isolamento social, ausência de prazer no contacto com os outros e falta de afinidade com as pessoas e solidão) e os encargos sociais das sequelas do stress.

## **1.2. Modelos Explicativos Stress**

Relativamente ao stress ocupacional da profissão docente existem vários modelos explicativos. Os primeiros modelos teóricos referentes ao stress explicam sobretudo os mecanismos psicofisiológicos, desconsiderando a intervenção dos processos psicológicos e dos aspectos emocionais associados. As investigações procuram ter em conta o papel dos aspectos sociais e psicológicos como agentes causadores de stress, o que deu origem ao desenvolvimento de uma abordagem designada por Teoria dos Acontecimentos de Vida Bennet (2000). Esta teoria sugere que o stress ocorre como consequência dos acontecimentos de vida que o indivíduo experiencia. Para uma mais plena compreensão do stress é necessário considerar os antecedentes das emoções negativas inerentes ao stress,

assim como as estratégias utilizadas pelo indivíduo para lidar com elas. Lazarus (1999) sugeriu dois processos implicados no modo como o indivíduo efectua a leitura da situação: a primeira avaliação é direccionada à situação, onde o indivíduo percebe uma possível ameaça ou não. Ou seja, se um indivíduo identificar uma situação como ameaçadora, dará início a um segundo momento em que avalia o grau de recursos que dispõe para lidar com a situação. O indivíduo experienciará stress sempre que considerar uma situação como potencialmente ameaçadora e para a qual não dispõe dos recursos necessários para enfrentá-la de forma eficaz.

Outro modelo a Teoria da Conservação de Recursos de Hobfoll (citado por Bennet, 2000) enuncia que o nível de stress que o indivíduo pode sentir depende da quantidade de recursos disponíveis. Os recursos envolvem factores internos, tais como conhecimento e competências e factores sócio-económicos.

O último modelo apresentado neste trabalho de investigação refere-se ao Modelo Integrador de Serra (2000), conhecido como Modelo Ambiente Sistémico. Por definição, refere que um indivíduo se sente em stress quando considera que não tem aptidões e recursos para superar o grau de exigência que dada circunstância lhe estabelece e que é considerada importante para si. Devido a este facto desenvolve a percepção de não ter controlo sobre essa circunstância. Quando tal acontece, o ser humano passa a sentir-se vulnerável em relação a essa ocorrência.

A pessoa sente-se vulnerável sempre que percebe a situação como incontrolável, isto é, desenvolve a expectativa de não conseguir superar as dificuldades com que se confronta. A percepção de falta de controlo pode ser real, quando o indivíduo não dispõe, na realidade, dos recursos necessários para fazer frente à situação constrangedora, ou apenas uma crença, quando possui as competências necessárias mas, interiormente, acredita que são insuficientes. As exigências que tornam o indivíduo vulnerável podem ser externas ou internas, dependendo dos diferentes tipos de personalidade. Assim, muitos dos acontecimentos indutores de stress são consequência das atitudes que o indivíduo assume e das condutas que manifesta.

Serra (2000) considera sete tipos de circunstâncias indutoras de stress tais como: acontecimentos traumáticos graves, acontecimentos significativos de vida, situações crónicas de stress, micro indutores de stress, macro indutores de stress, circunstâncias desejadas que não se concretizam e traumatismo ocorrido na infância.

Mais do que a circunstância em si, o que tem realmente um papel decisivo na indução do stress é o significado e a importância que o indivíduo atribui à situação. O

processo psicológico de como o indivíduo percebe uma situação, como indutora ou não de stress, tem a sua origem em esquemas mentais. O esquema mental activado é influenciado por memórias afectivas do sujeito relativas a emoções fortes que, no seu percurso de vida, ficaram associadas a acontecimentos específicos, determinando o que pensar, o que sentir e como actuar em cada situação particular. Os esquemas mentais, porque são activados automaticamente, moldam os juízos que o ser humano faz a seu respeito e dos outros, das suas capacidades e incapacidades e distorcem ou enviesam a observação do meio ambiente em que está inserido.

Quando o indivíduo entra em stress, todo o organismo é afectado – ocorrem alterações nos mecanismos biológicos e cognitivos e no comportamento observável. Para além do stress ser prejudicial para a saúde física e mental do indivíduo, afecta negativamente a sua família, vida social, profissional e, inclusive, aspectos da vida económica.

### **1.3. Vulnerabilidade ao Stress**

O conceito de vulnerabilidade deve ser entendido na relação específica que se estabelece entre o indivíduo e determinada circunstância. Neste contexto a situação representa o componente objectivo, o indivíduo, o componente subjectivo (Serra 2000).

Na prática clínica é comum comprovarmos que a vulnerabilidade ao stress é muito variável de indivíduo para indivíduo. Há pessoas que descompensam à menor contrariedade e outras que parecem resistir a um grande número de situações desagradáveis.

Tendo em conta os acontecimentos que poderão surgir a qualquer pessoa, existe uma relação que se estabelece entre as ocorrências indutoras de stress e os transtornos psicopatológicos consequentes, que segundo Kessler e Magee (1994) explicam pelo menos de 10% da variância.

Quando um indivíduo é confrontado com situações de stress nem sempre deprime, Coyne e Whiffen (1995) referem que a maior parte das pessoas, mesmo quando se confrontam com circunstâncias de stress que são ostensivamente graves, sobrevivem sem se deprimir.

A aptidão revelada por cada um indivíduo na sua adaptação a um acontecimento traumático difere de indivíduo para indivíduo, sendo afectada por muitas variáveis de *coping*, incluindo a forma como reorganiza e reavalia os seus objectivos pessoais em

resposta ao acontecimento Emmons, Colby e Kaiser (1998). Nalguns casos, segundo estes autores, ao contrário do que seria de esperar, há perdas que podem levar a ganhos.

A vulnerabilidade ao stress não é mais do que o produto da relação que se estabelece entre as forças e fraquezas da predisposição individual e os “activos e passivos” da vida corrente, que ajudam a amplificar ou a reduzir o impacto dos acontecimentos Dohrenwend (1998; citado por Serra, 2000). A este respeito deve ser mencionado que os processos de *coping* e de avaliação podem aumentar ou diminuir a quantidade de modificações negativas que passam a interferir com as actividades usuais da vida corrente do indivíduo. Quando as estratégias utilizadas não são eficazes para ultrapassar as dificuldades existentes, o facto leva a acentuar no indivíduo a percepção de não ter controlo sobre a ocorrência.

Contudo, a vulnerabilidade aumenta ou diminui também em função de outros factores. Rutter (1985) menciona que uma boa rede de apoio social pode constituir um factor atenuante ou impeditivo do aparecimento de transtornos psicopatológicos. Certas características de personalidade, uma forma adequada de lidar com os acontecimentos, a prática regular de exercício físico e uma dieta equilibrada são exemplos de circunstâncias que igualmente podem atenuar os efeitos do stress.

A razão pela qual um indivíduo se pode sentir em stress é ditada pelo grau de vulnerabilidade ou de autoconfiança que a pessoa desenvolve em relação a determinada circunstância, considerada importante para si e que lhe cria exigências específicas. Estar ou não em stress depende do facto do indivíduo sentir ou, simplesmente acreditar, que não possui ou que não tem aptidões ou recursos pessoais e sociais para lidar com as exigências criadas pela situação (Serra, 2000).

#### **1.4. Vulnerabilidade ao Stress nos Docentes**

Relativamente à vulnerabilidade ao stress nos docentes é de extrema importância conhecer o motivo pelo qual é necessário apreender a razão, compreender e regular as emoções em contexto educativo, porque a actividade docente é uma das profissões com maior risco de sofrer distintas perturbações. Resumidamente, é uma crua realidade que os docentes hoje em dia experimentam de forma, cada vez mais crescente, uma variedade de transtornos e sintomas relacionados com as emoções. Estes problemas emocionais agravam-se, em alguns casos com o aparecimento de diferentes alterações fisiológicas (ex.: úlceras, insónias, dores de cabeça) como consequência de diversos factores de stress de

âmbito laboral que vão articulando o seu aparecimento e desenvolvimento (Durán, et. al. 2001).

Actualmente, as exigências e expectativas sociais em torno da profissão docente sofreram um aumento significativo, quer em número quer em complexidade (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999; César, 2000; César et. al. 1999, 2000; Oliveira & César, 1999). A sociedade contemporânea exige, por um lado, que o professor seja um educador, um orientador (Moreno, 1998), um amigo e companheiro, que dê apoio ao desenvolvimento do aluno (Esteves, 1991), que ensine, eduque e seja pai, mãe e família e que contribua para a segurança física e psicológica dos alunos (Carvalho, 1997).

Nos nossos dias, os docentes têm de enfrentar novos desafios que pouco têm a ver com os das décadas anteriores. Aspectos como a falta de disciplina dos alunos, problemas de comportamento, um número excessivo de alunos na sala de aula, a falta de motivação para aprender, a apatia estudantil para realizar as tarefas escolares pedidas e o baixo rendimento tem-se convertido em importantes fontes de stress para os docentes que afectam o seu rendimento laboral (Cruz, Gomes & Melo, 1997).

Também a imigração está a contribuir para a heterogeneidade cultural das turmas, o que se converte num desafio adicional para os docentes, que devem ajustar o estilo de ensinar no currículo das novas necessidades, convertendo-se num novo factor de stress (Esteves, 1991; Sardinha, 1998; Tatar & Horenczyk, 2003).

Os professores enfrentam, ainda, situações imprevistas e complexas de mudança, que os obrigam a desempenhar a sua função com dificuldade. As mudanças dos conteúdos curriculares, deficientes condições de trabalho, e o crescente desenvolvimento dos meios de comunicação são exemplos disso, como afirma Esteves (Cooper & Marshall (1982); Francés (1984); Friesen et. al. em 1984, referidos por Alves (1991);

Diversos autores consideram também a falta e/ou a indefinição do estatuto docente como um dos factores de mal-estar e de insatisfação docente. Entre alguns desses autores, podemos referir, por exemplo: Gorton, (1982), Tallenback et. al. (1983, citados por Alves (1991); Chapman (1983); Wangberg, em 1984, e Friesen et. al. em 1984, também referidos por Alves (1991); Breuse, em 1984, citado por Correia (1997); Litt & Turk (1985); Pamela e Green, em 1986, citados por Alves (1991); Johnson (1994); Walker & Barton (1987); Vila (1988a). O professor olha à sua volta e depara com um fenómeno frequentíssimo nos nossos dias: a sua ascensão profissional, para além de um baixo estatuto, é particularmente nula. Em Portugal, os estudos de Cruz, Gomes & Melo (1997) revelaram que quer os professores quer a opinião pública consideram que a profissão docente possui um baixo

estatuto, comparativamente a profissões para as quais é requerida a mesma formação académica ou até mesmo outras que não têm qualquer exigência académica.

Em muitos casos, a perda de credibilidade laboral dos docentes e o baixo estatuto social e profissional, entre outros, diminuem ao máximo a capacidade de desempenhar a sua função como docente. Assim, a sociedade exige ao professor uma maior preparação técnica, especialização nos conteúdos mas também na metodologia docente, no conhecimento psicológico dos alunos, ensinamento dos valores cívicos e morais, etc. (Esteves, 1991). A estas crescentes exigências é adicionado o facto de que o sistema educativo nem sempre favorece um contexto organizacional que apoia o docente, independentemente do nível em que se situa.

Como se observa, muitos professores incorporam a sua profissão com altas expectativas e com objectivos claros de educar os alunos. As diversas fontes de stress existentes vão degradando essas expectativas iniciais. As pressões laborais, a falta de recursos, as distintas pressões temporais convertem-se em obstáculos e em instabilidades, que podem diminuir o entusiasmo inicial do docente e desenvolver o aparecimento do stress laboral com, diversos sintomas ansiosos ou depressivos, transtornos da saúde física e mental, o absentismo, a baixa laboral e o abandono da instituição.

As consequências desta situação, finalmente, não afectarão unicamente os profissionais docentes mas também a organização em que trabalha, sendo que o aluno vai ser o receptor directo do serviço de baixa qualidade em relação a algo essencial: a sua própria educação e/ou formação.

A literatura tem deixado patente a relação entre uma vulnerabilidade ao stress e diversas características da personalidade tais como a auto-estima, *locus* de controlo, etc. Schaufeli & Enzmann (1996) e Maslach, Schaufeli & Leifer (2001). As variáveis clássicas de personalidade fazem alusão a características de estados inerentes à pessoa e à maneira em que o sujeito percebe, compreende e controla as suas emoções. Posto que os componentes de stress surgem da interacção social entre quem oferece os seus serviços e quem os recebe, examinar as diferenças individuais e as competências para regular as emoções negativas dos demais, assim como controlar as próprias seria uma componente chave em estudo dos recursos pessoais que tornem os docentes mais resistentes ao aparecimento do stress. Pelo que é importante tentar compreender estes factores pessoais de modo a podermos compreender para intervir sobre eles.

Tanto mais que as causas, a enorme quantidade de factores que ocorrem durante a prática docente resultam em atribuir uma das várias causas desencadeadoras de stress e as

suas consequências. Não obstante reconhece-se vários grupos de agentes que contribuem para o aparecimento do stress laboral dos docentes.

Domanach (1995) e Valero, (1997) falam ainda de factores que se situam no contexto organizacional e social (ex.: sobrecarga de trabalho, pressões temporais, escassez de recursos); factores vinculados à relação educativa (ex.: falta de compreensão por parte dos colegas de trabalho, má conduta dos alunos, desmotivação estudantil) e nos factores pessoais e individuais relacionados com as variáveis inerentes ao docente que influenciam a vulnerabilidade ao stress docente (ex.: experiência docente, auto-estima, estilo atribucional, características de personalidade).

## 2. Inteligência Emocional

### 2.1. Definição de Inteligência Emocional

O conceito de Inteligência Emocional surgiu formalmente definido pela primeira vez em 1990, por Mayer e Salovey, que definiram como sendo: *“the ability to monitor one’s own and other feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one’s thinking and action”* (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

Apesar desta primeira definição e deste primeiro passo na evolução do construto de Inteligência Emocional, foi com Goleman (1996) que o mesmo se tornou mais popular, através do seu *best-seller Emocional Intelligence*. Nesta obra, o autor apresenta as principais habilidades que constituem a Inteligência Emocional, definido este construto como *“a capacidade de a pessoa se motivar a si mesmo a persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”* (Goleman, 1996, p.24).

De salientar, todavia, que estas primeiras definições são consideradas por Mayer e Salovey (1997) como sendo vagas e incompletas, visto não considerarem o pensamento acerca das emoções como parte integrante da Inteligência Emocional, dando apenas relevância à percepção de emoções. Assim, depois de algumas alterações à definição inicial, estes autores culminam na defesa de que a Inteligência Emocional *“involves the ability to perceive accurately, appraise, and Express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge, and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth”* (Mayer & Salovey, 1997).

Trata-se de uma definição em que a Inteligência Emocional assume uma forma bipartida, englobando num primeiro momento o processamento geral da informação contida nas emoções e num segundo momento as habilidades envolvidas nesse mesmo processamento (Mayer, 2001).

Também Bar-On (1997) a partir de vários estudos empíricos para demonstrar a existência de construto de Inteligência Emocional, define-o como: *“an array of non cognitive capabilities, competences and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures”* (p.142).

Mais recentemente, este autor especifica o tipo de habilidades envolvidas acrescentando que a Inteligência Emocional consiste numa *“multifactorial array of*

*interrelated emotional, personal, and social abilities that influence our overall ability to actively and effectively cope with daily demands and pressures”* (Bar-On, 2000, p.285).

De modo geral podemos dizer que a Inteligência Emocional é a interacção entre o estado cognitivo e as emoções de modo a capacitar o sujeito a se adaptar de forma adequada perante o meio. Goleman (1999) diz que a Inteligência Emocional é a capacidade que o indivíduo tem de identificar os seus próprios sentimentos e o dos outros, se motivar e gerir as próprias emoções e nos relacionamentos que vai efectuando ao longo da vida. Por outro lado, Mayer, Salovey & Caruso (2000) referem que a Inteligência Emocional é a capacidade que o indivíduo tem de perceber e exprimir as suas emoções, assemelhar emoções aos pensamentos, compreender e raciocinar com as emoções e saber regulá-las quer seja em si próprio quer seja na relação com os outros.

## **2.2. Modelos Teóricos Inteligência Emocional**

A Inteligência Emocional embora se trate de construto relativamente recente desperta um grande interesse na comunidade científica, o que tem levado ao desenvolvimento de muita investigação. No entanto, devido às diferentes definições e instrumentos de medida as investigações produzidas nem sempre tem contribuído para a clarificação deste conceito.

Em termos teóricos poderá distinguir-se dois tipos de modelos de Inteligência Emocional: os modelos de capacidade mental e os modelos mistos (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Modelos focalizados nas competências mentais (*“Skill models”*), ajudam o sujeito a usar a informação proveniente das emoções no sentido de desenvolver e aprimorar os processos cognitivos, centrando-se na aptidão para o processamento da informação afectiva (Goleman, 1996, Fernandez - Berrocal, 2008).

Deste tipo de modelos é exemplo o modelo elaborado por (Mayer & Salovey 1997; Mayer et. al. 2004), *branch ability model* – que divide as competências e habilidades de Inteligência Emocional em quatro domínios: percepção e expressão de emoções, assimilação de emoções, compreensão e análise das emoções e gestão de emoções (cf. Quadro 1).

**Quadro 1** – Diagrama conceptual da Inteligência Emocional (adaptado de Mayer & Salovey, 1997)

<b>Gestão das emoções</b>			
Capacidades de permanecer aberto aos sentimentos, quer sejam agradáveis ou desagradáveis.	Capacidade de comprometer-se reflectidamente ou desligar-se de uma emoção dependendo da sua utilidade ou instrutividade.	Capacidade de monitorizar reflectidamente as emoções em relação a si próprio e aos outros tais como reconhecer quão claras, típicas, influentes e razoáveis elas são.	Capacidade de gerir emoções em si próprio e nos outros moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir nem exagerar as informações transmitidas.
<b>Compreensão e análise das emoções</b>			
Capacidade de nomear e reconhecer as relações entre as palavras e as próprias emoções, tal como relação entre gostar e amar.	Capacidade de interpretar o significado que as emoções transmitem no que diz respeito a uma relação, tal como a tristeza que acompanha muitas vezes uma perda.	Capacidade de compreender sentimentos complexos: sentimentos simultâneos de amor e ódio, ou mistura deles.	Capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, como a transição da zanga para a satisfação.
<b>Assimilação das emoções</b>			
As emoções determinam a ordem do pensamento dirigindo a atenção para a informação importante.	As emoções estão suficientemente vivas e disponíveis de maneira que podem ser geradas como ajudas para julgamento e memória no que concerne às emoções.	O estado emocional provoca alterações na perspectiva individual desde o optimismo ao pessimismo, encorajando considerações de múltiplos pontos de vista.	Os estados emocionais encorajam abordagens específicas dos problemas, tais como quando a felicidade facilita o pensamento indutivo e a criatividade.
<b>Percepção, avaliação e expressão de emoções</b>			
Capacidade para identificar emoções nos seus estados físicos, sentimentos e pensamentos.	Capacidade para identificar emoções nas outras pessoas nos desenhos, nas obras de arte, entre outros, através da linguagem, aparência e comportamento.	Capacidade para expressar as emoções com precisão e para expressar as necessidades relativas a esses sentimentos.	Capacidade para discriminar entre expressões dos sentimentos precisas e imprecisas ou honestas versus desonestas.

O primeiro domínio – *Percepção, avaliação e expressão de emoções* – reporta-se ao mais básico dos processos psicológicos que compõem a Inteligência Emocional e diz respeito à capacidade do indivíduo identificar com precisão as emoções e o conteúdo das mesmas, primeiro em si, posteriormente nos outros e, por fim, em diferentes formas de expressão de emoções. Corresponde também à capacidade do indivíduo para expressar o que sente e as necessidades que estão subjacentes e à capacidade para avaliar a expressão das. Subjacente a este ramo está o pressuposto de que as emoções são um veículo de

informações importantes para os relacionamentos sociais.

Já o domínio da *assimilação das emoções* corresponde ao uso da emoção no sentido de facilitar o pensamento e a acção, abrangendo a assimilação de experiências emocionais básicas na vida mental, partindo do princípio de que se pode usar a emoção para melhorar os processos cognitivos (e.g. quando alerta o indivíduo para informações importantes, como um perigo).

O domínio da *compreensão e o pensamento acerca das emoções* abrange a percepção da autenticidade subjacente a emoções específicas e a compreensão de problemas emocionais, isto é, corresponde ao processamento das emoções (agir sobre as emoções). Este domínio baseia-se no pressuposto de que as emoções se desenvolvem segundo padrões previsíveis que estão relacionados com o desenvolvimento em situações sociais complexas. A aquisição de competências inerentes a este domínio constituiu um passo fundamental para a resolução adequada de problemas sociais.

O último domínio – *gestão de emoções* – diz respeito à regulação da emoção em si próprio e nos outros e traduz-se no nível mais elevado na hierarquia das competências da Inteligência Emocional. Este domínio pressupõe que existe a possibilidade de colocar em prática o conhecimento emocional no sentido de resolver problemas de forma mais adequada e satisfatória, o que implica uma compreensão da progressão das emoções em si, nos outros e na relação.

A ordem de apresentação dos domínios indica o nível em que a competência se encontra integrada nos sistemas psicológicos individuais da sua personalidade, em termos desenvolvimentais e de complexidade de aquisição de competência (Mayer et. al. 2004).

Posteriormente, Mayer e colaboradores (2000) propõem um segundo esquema complementar a este, onde aprofundam o construto de Inteligência Emocional, explicando como funciona a dinâmica das capacidades que o compõem, a transição entre diferentes habilidades e o modo como estas se interligam – constituindo assim uma estrutura hierárquica da IE.

Para além dos modelos baseados em competências mentais, existem os modelos mistos (*“Mixed models”*), que combinam competências mentais com aspectos da personalidade, como a persistência, a auto-estima e o optimismo, entre outros (Fernández-Berrocá & Ruiz, 2008), integrando quer factores motivacionais quer disposições afectivas (Goleman, 1996).

Inserem-se neste segundo tipo modelos de Goleman (1996) e de Bar-On (2000) O modelo de Goleman trata-se do mais popular modelo de Inteligência Emocional (cf.

Quadro 2) e encontra-se apresentado em duas obras: *Emocional Intelligence* (1996) e *Working With Emocional Intelligence* (1998). Nestes dois livros existe uma evolução da concepção deste construto, que culmina na definição de 25 competências distribuídas por cinco habilidades emocionais e sociais básicas: a auto-consciência, a auto-regulação, a motivação, a empatia e as habilidades sociais (Franco, 2007). Neste modelo, Goleman dá importância ao meio envolvente dos indivíduos e à utilização das habilidades emocionais no sentido de estes se inserirem melhor nele, especialmente no meio laboral, explicando assim a definição de competências associadas a habilidades (Franco, 2007).

**Quadro 2** – Competências emocionais e sociais básicas segundo o modelo de Goleman (1998, adaptado de Franco, 2007)

Habilidades emocionais e sociais básicas	Competências
Autoconsciência	- Consciência emocional - Auto-avaliação precisa - Autoconfiança
Auto-regulação	- Autocontolo - Honestidade - Consciência moral - Adaptabilidade - Inovação
Motivação	- Realização - Envolvimento - Iniciativa - Optimismo
Empatia	- Compreender os outros - Desenvolver os outros - Orientação para ajudar - Potenciar a diversidade - Consciência política
Habilidades Sociais	- Influência - Comunicação - Gestão de conflitos - Liderança - Catalisador de mudança - Construção de ligações - Colaboração e cooperação - Capacidade de estar em equipa

Embora este modelo seja o mais popular, tem sido alvo de inúmeras críticas pela comunidade científica (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). De acordo com Franco (2007), as críticas a este modelo são de três níveis: conceptual (pela inconsistência do constructo); metodológica (pelo facto de Goleman nunca apresentar estudos empíricos com o

instrumento que desenvolveu com Boyatzis e Hay, em 1999, no sentido de validar o constructo de Inteligência Emocional) e ético (pela forma sensacionalista e enganosa como tornou pública as vantagens que o mesmo poderia trazer).

Ao contrário dos modelos de Mayer e colaboradores e do Goleman, que desenvolvem os seus modelos tendo como base uma reflexão teórica, Bar-On (2000) constrói o seu modelo de Inteligência Emocional a partir de vários estudos empíricos. Este autor defende que a aplicação do seu instrumento – Emotional Quotient Inventory – EQ-i – em diferentes contextos e populações traz uma melhor compreensão sobre quais os comportamentos emocionais e sociais mais adequados.

Este autor, depois das alterações ao seu modelo inicial, apresenta um segundo modelo no qual defende que o construto de Inteligência Emocional é composto por dez competências: auto-conceito, autoconsciência emocional, assertividade, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais. Para além destas competências (que são componentes ou factores do construto), existem os factores facilitadores que englobam cinco competências (responsabilidade social, optimismo, felicidade, independência e auto-actualização), que apesar de não constituírem factores isolados têm uma forte correlação com os restantes factores referidos.

Das dez competências enunciadas por Bar-On (2000), o auto-conceito destacou-se como sendo a mais importante, não só porque se revelou a componente estruturalmente mais importante na validação do construto, mas também porque evidenciou ser um pré-requisito das capacidades de auto-consciência e empatia.

Apesar de este modelo ter um grande número de provas empíricas, foi confrontado com algumas críticas da comunidade científica. As críticas são de carácter conceptual pelo facto de incluir um excesso de traços de personalidade para uma definição de inteligência (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) e pelo facto de utilizar um instrumento de auto-avaliação (EQ-i) para medir a inteligência emocional, sendo estes instrumentos susceptíveis de serem influenciados pelas expectativas sociais (Hedlung & Sternberg, 2000, citado por Franco, 2007).

### 2.3. Inteligência Emocional e a Profissão Docente

Actualmente, cada vez mais autores consideram a pertinência da integração das componentes afectivas e emocionais nos conteúdos programáticos formativos de todas as áreas, mas sobretudo as de carácter educativo tais como Jesus (2002), Steiner e Perry (2000) e Goleman (1996).

Para Mayer e Salovey (1997) uma componente central da inteligência emocional refere-se à capacidade de regular os próprios estados emocionais e o dos outros, para uma descrição completa do repertório de estratégias e manter as emoções desejáveis de forma a reduzir ou modificar as indesejadas em si próprio e nos outros.

De acordo com Lipp (2003), o stress excessivo é capaz de produzir inúmeras consequências para o indivíduo em si, para a sua família, a empresa na qual trabalha e a comunidade onde vive. No lado psicológico e emocional do ser humano, o stress excessivo produz cansaço mental, dificuldade de concentração, perda de memória imediata, apatia e indiferença emocional, além de quedas na produtividade e criatividade.

Na actividade educativa, quer os professores, quer os alunos passam por estados emocionais que ajustam as relações entre si, com os outros e com a própria aprendizagem.

Tendo sido a inteligência emocional definida como «a capacidade de adaptar, perceber e compreender, regular e manter as emoções para o sujeito e para os outros» (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995, 1997; Shutte et. al. 1998, 2001).

Goleman (1999) diz que as emoções têm grandes capacidades para o ser humano sentir-se mais ou menos motivado por uma temática, ou a perceber o seu nível de desempenho através das expressões emocionais que emitem entre si. As implicações, ao nível dos professores do modelo de ensino, de acordo com Goleman (1999) são as seguintes:

- **Auto-consciência** diz respeito à capacidade que os indivíduos têm de saber/percepcionar o que sentem no momento e usar essas preferências para orientar as suas tomadas de decisões; possuir uma avaliação realista das suas próprias capacidades e um sentido fundamentado de autoconfiança. Um professor é auto-consciente, quando, no seu dia-a-dia responde de forma harmoniosa, sobretudo em situações cujas emoções são mais difíceis de gerir, como a tríade da hostilidade;

- **Auto-regulação** é a capacidade de gerir as emoções de modo a facilitar em vez de interferir com as tarefas que o indivíduo tem em mãos; ser consciencioso e protelar a gratificação para atingir objectivos; recuperar bem de depressão emocional; Heil, Powel e

Feifer (1960, citado por Branco 2005), referem que professores com auto-regulação elevada são mais eficazes com todo o tipo de alunos.

**Motivação** consiste na capacidade que o indivíduo tem em usar as suas preferências mais profundas para avançar e guiar-se para os seus objectivos, para o ajudar a tomar a iniciativa e ser altamente eficiente e para preservar-se face a contrariedades e frustrações. O professor emocionalmente motivado raramente age sobre o impulso, ao contrário, percebe-se como uma pessoa capaz de controlar os seus impulsos e agir após pensar, o que corrobora a noção de maior eficiência cognitiva, porque utiliza maior quantidade de informação e maior número de regras para tomar decisões complexas, tal como referem Schroeder, Driver e Streufert (1967, citado por Branco 2005).

**Empatia** é a percepção do que as pessoas sentem, ser capaz de adoptar a sua perspectiva e cultivar laços e sintonia com uma grande diversidade de pessoas. Um professor emocionalmente empático tem a percepção que é capaz de registar/perceber os sentimentos dos outros e sintonizar-se com o que os outros estão a sentir, independentemente das palavras expressas, o que corrobora a perspectiva de autores como Mekkibin (1981), Walters e Strivers (1977, citado por Branco, 2005). Uma pessoa empática é capaz de ler os sinais não verbais e tem tendência a valorizar a forma como o outro pronuncia as palavras, o tipo de palavras que escolhe e a consonância que há entre elas e a atitude corporal; além disso, considera importante o tom de voz, os gestos das mãos e do corpo e, sobretudo, perscruta o olhar: se o outro olha frontalmente, se baixa os olhos, se olha para cima ou se, continuamente, os olhos vagueiam noutras direcções.

**Aptidões sociais** dizem respeito à gestão adequada das emoções nas relações, ler com precisão as situações sociais e as redes, interagir com harmonia, usar essas competências para persuadir e liderar, negociar e resolver disputas, para a cooperação e o trabalho de equipa. Um professor com boas aptidões sociais mantém relações estáveis ao longo do tempo, e nestas, diz claramente o que pensa, independentemente da opinião dos outros, sem discrepâncias entre a imagem social e a pessoal. Comunica, olhando as pessoas nos olhos, sente-se calmo, empático e fisicamente sintonizado com os que o rodeiam, desenvolvendo um sincronismo de estado de espírito, o que corrobora a necessária aptidão do professor, que alguns defendem, tal como Witherell e Erickson, (1978; citado por Branco, 2005) como maior respeito pela individualidade, maior tolerância perante o conflito e uma perspectiva social mais ampla.

Cada capacidade atrás exposta representa assim um constructo isolado, ou seja, um domínio conceptual da inteligência emocional, que diz respeito a um determinado nível do

sistema psíquico do sujeito.

Nas últimas décadas, têm surgido estudos com uma visão consistente que apontam para diferença individual no que concerne ao controlo efectivo sobre as suas emoções (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000). Tais diferenças individuais são mais comumente em relação à inteligência emocional (Salovey & Mayer, 1990).

O constructo de inteligência emocional é visto, como um conjunto de habilidades (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, b), a construção da inteligência emocional permite identificar as competências específicas necessárias para compreender e experimentar emoções mais adaptáveis. Assim, poderá ter relevância no estudo do stress dos professores.

A inteligência emocional nas suas competências específicas engloba a capacidade de organização em perceber as emoções, facilitar o pensamento, a compreensão das emoções, e gestão das emoções. Assim, pode-se conjecturar que as competências emocionais possam tornar os professores menos vulnerável ao stress na sua profissão. Desta forma, os professores menos vulneráveis ao stress ocupacional são aqueles com maior inteligência emocional (Greenberg, 2002). Na verdade, pesquisas têm demonstrado que a inteligência emocional está ligada à resolução de acontecimentos e experiências traumáticas passadas (Nolen-Hoeksema, McBride, & Larson, 1997; Pennebaker, 1997), com antecipação de metas desejadas no futuro (Taylor, Pham, Rivkin & Armor, 1998).

Byrne (1999) concluiu nos seus estudos efectuados a vários grupos de professores que a exaustão emocional pode ser o elemento-chave com um impacto significativo sobre despersonalização, que por sua vez, pode ter uma influência negativa moderada sobre a percepção da realização pessoal. Maslach (1999), no entanto, também sugeriu que a realização pessoal pode desenvolver-se separadamente à exaustão emocional e à despersonalização. A exaustão emocional refere-se ao sentido emocional adquirido pelas interações intensas, a despersonalização refere-se às atitudes para com os outros, no sentido de diminuir ou aumentar a capacidade de trabalhar em grupo (Maslach, 1986; Maslach & Jackson, 1981).

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

Os professores poderão desenvolver e aumentar a sua inteligência emocional para combater o stress, uma vez que existem ligações entre inteligência emocional e stress. Por um lado, o reforço da percepção e da consciência das emoções pode trazer em foco e,

eventualmente aprofundar os sentimentos de exaustão emocional, se não estiver associada a uma melhoria da gestão positiva ou regulação emocional (Steiner & Perry, 1997; Maslach, 1999).

Como já foi referido anteriormente, ensinar é uma das profissões mais stressantes (Johnson et. al. 2005; Kyriacou & Sutcliffe, 1977). Frequentemente as fontes de stress identificadas como factores responsáveis para a diminuição da satisfação do trabalho são: salários inadequados, baixo status da profissão docente (Carlson & Thompson, 1995; Kyriacou & Sutcliffe, 1978); conflito de papéis (Dunham, 1992); pressão do tempo (Chan, 1998); mau comportamento dos alunos (Turk, Meeks, & Turk, 1982); má relação com os supervisores (Litt & Turk, 1985); e o turmas muito grandes (Burke & Greenglass, 1994). Desta forma, o afecto positivo ajuda os indivíduos a combater as emoções negativas, levando a um aumento do bem-estar, da resiliência e da construção dos recursos pessoais (Fredrickson, 1998, 2001). Assim, os professores que relatam um maior apoio social, especialmente a partir dos directores com os quais trabalham, também relatam maior satisfação no trabalho (Burke, Greenglass, & Shwarzer, 1996; Schonfeld, 2001; Zellars & Perrewe, 2001) e menos *burnout* (Leiter, 1991).

Abundantes pesquisas têm incidido sobre os problemas emocionais e o seu impacto sobre os professores» bem-estar, saúde mental, stress, *burnout* e satisfação no trabalho, bem como nos resultados da aprendizagem para alunos (Chan, 2006). Segundo a teoria da inteligência emocional de Mayer e Salovey (1997), os indivíduos com um maior repertório de estratégias para manter as emoções positivas é importante para reduzir ou modificar as emoções negativas, tanto para eles próprios quer para os outros (Gross & John, 2003; Mayer & Salovey, 1997; Sutton & Harper, 2009). Relativamente à gestão dos sentimentos, é preciso ser capaz de monitorar e discriminar com precisão para poder seleccionar e empregar estratégias que irão alterar os sentimentos e avaliar a eficácia dessas estratégias escolhidas (Gross, 1998).

Chan (2006), concluiu a partir dos resultados do seu estudo com professores do secundário que os principais indicadores responsáveis pelo stress ocupacional são: a excessiva carga horária, factores relacionados com a progressão na carreira, as reformas do ensino e as atitudes negativas perante os alunos e com eles próprios resultados que se assemelham com os obtidos noutros estudos (Maslach, 1986). Este investigador refere que a inteligência emocional encontra-se ligada ao *burnot*, desta forma, propôs quatro componentes da inteligência emocional a exaustão emocional, a empatia e sensibilidade, a despersonalização e a realização pessoal de forma a compreender a relação entre as

referidas componentes e o *burnout*. Os resultados apontam para uma relação entre o *burnout* e as quatro componentes. Desta forma, é importante valorizar a inteligência emocional dos professores de modo a combater o *burnout* (Chan 2006).

Mayer et. al. (2004) a partir do estudo realizado concluíram que os indivíduos com elevada inteligência emocional são aqueles que apresentam maiores capacidades em perceber, utilizar e gerir as emoções. Desta forma, conseguem resolver os problemas emocionais com menor esforço cognitivo. Estes indivíduos apresentam melhores capacidades de interacção, sendo indivíduos mais sociáveis e agradáveis nas interacções sociais, envolvendo-se em actividades ligadas ao ensino, a tarefas administrativas entre outros (Mayer et. al. 2004). Por outro lado, indivíduos que apresentam baixa inteligência emocional, são aqueles que apresentam problemas em interacções sociais, o que leva por vezes a comportamentos auto-destrutivos, tais como, consumo de álcool, tabaco, drogas e envolvem-se em episódios de violência (Mayer et. al. 2004).

## **II - Metodologia**

### **1.1. Descrição da Metodologia**

Por metodologia entende-se o conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objectiva do conhecimento, de uma maneira sistemática.

A presente investigação tem como metodologia a quantitativa e a exploratória. Relativamente à pesquisa quantitativa podemos dizer que está é um método de pesquisa social que implica a construção de inquéritos por questionário, abrangendo muitas pessoas. Relativamente a pesquisa exploratória o objectivo é a caracterização inicial do problema, classificação e a definição do mesmo. Constitui o primeiro estágio de toda a pesquisa científica proporcionando uma maior familiaridade com o problema a partir da análise bibliográfica.

### **1.2. Objectivos**

Investigações recentes revelam que o stress é considerado um dos indicadores de mau-estar docente (Jesus, 2005). Para lidar com estas novas realidades, os professores necessitam de controlar/lidar com o stress e as suas emoções nas circunstâncias mais adversas.

Neste sentido e numa perspectiva positiva, torna-se aliciante aprofundar este domínio para entendermos como estes profissionais gerem a sua inteligência emocional de forma a diminuir o stress.

**A partir da revisão bibliográfica, propomos as seguintes questões de investigação:**

**Q1:** Se existem diferenças significativas na inteligência emocional e na vulnerabilidade ao stress em função da idade dos professores.

**Q2:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função do género dos professores.

**Q3:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função do estado civil dos professores.

**Q4:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função do número de filhos dos professores.

**Q5:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função do tipo de residência dos professores.

**Q6:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função das habilitações literárias dos professores.

**Q7:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função do tipo de estabelecimento de ensino dos professores.

**Q8:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função aos anos de serviço dos professores.

**Q9:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função do nível de ensino que os professores leccionam.

**Q10:** Se existem diferenças significativas na Inteligência Emocional e na Vulnerabilidade ao Stress em função da situação profissional dos professores.

**Q11:** Saber se há uma relação negativa entre inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress.

### **1.3. Descrição da Amostra**

Os participantes deste estudo são 292 professores a leccionar nas escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Funchal, resultantes de uma amostragem não probabilística e intencional.

Dos 292 professores que fizeram parte deste estudo, 189 são do sexo feminino (64,7%) e 103 do sexo masculino (35,3%) e têm idades compreendidas entre os 23 e os 59 anos de idade ( $M = 36$ ;  $DP = 7,34$ ).

Relativamente ao estado civil faziam parte do nosso estudo 158 casados (54,1%), 103 solteiros (35,3%), 9 em união de facto (3,1%), 18 divorciados (6,2%) e 3 viúvos (1%). No que concerne ao número de filhos 41,1% dos inqueridos não tem filhos, 25% tem um filho, 28,8% tem 2 filhos e 5,1% tem três filhos.

No que se refere ao tipo de residência podemos constatar que 264 dos docentes vive em residência permanente (90,4%) e 28 em residência temporária (9,6%). O concelho onde residem podemos referir que 228 residem no concelho do Funchal (76%), 42 no concelho de Santa Cruz (15,2%), 10 em Câmara de Lobos (3,4%), 6 em Machico (2,1%) e 2 em Santana (0,7%).

No que respeita ao tipo de estabelecimento de ensino 200 leccionam no ensino

público (68,5%) e 92 no ensino privado (31,5%), sendo que todos leccionam no concelho do Funchal. O número de anos que lecciona varia entre 1 e 36 anos de serviço (M =12; DP = 7,88).

No que concerne à situação profissional constatamos que 150 dos inqueridos está no quadro de nomeação definitiva, 61 são contratados ou em prestação de serviço, 57 em quadro de zona pedagógica, 13 estão destacados, 7 acumulação e 4 em estágio. Referente às habilitações literárias verificamos que a maioria dos inqueridos 251 são Licenciados (86,0%).

Referente ao nível de ensino podemos constatar que 112 dos inqueridos leccionam mais do que um nível no 3.º Ciclo (38,4%), 66 mais do que um nível no 2.º Ciclo (22,6%), 29 lecciona em ambos os ciclos (9,9%), 23 lecciona o 9.º ano (7,9%), 21 lecciona o 7.º ano (7,2), 14 lecciona o 5.º ano (4,8%) e 8.º ano (4,8%) e 13 lecciona o 6.º ano (4,5%).

Relativamente à situação profissional constatamos que 150 professores encontra-se no quadro de nomeação definitiva (51,4%), 61 é contratado/prestação de serviço (20,9%), 57 no quadro de zona pedagógica (19,5%), 7 acumulação (2,4%), 4 são estagiários (1,4%) e 13 em outras situações (4,5%).

#### **1.4. Materiais/Instrumentos**

Para estudar a Inteligência Emocional e a Vulnerabilidade ao Stress na população docente, adoptamos nesta investigação a 23 QVS visto ser uma escala que avalia a vulnerabilidade ao Stress que está adaptada à população Portuguesa e a TMMS 24 que também se encontra adaptada à população portuguesa e avalia a inteligência emocional. Relativamente a esta última embora tenhamos conhecimento de outros instrumentos, que servem para medir a inteligência emocional e sejam mais actuais mas é de salientar que os mesmos não estão disponíveis para a investigação (devido ao seu elevado valor). De modo a colmatar algumas limitações usamos também o Questionário de Regulação Emocional de Berkeley e o Teste de expressividade Emocional de Berkeley que se encontram adaptados à população Portuguesa. Quanto aos dados sociodemograficos e laborais serão recolhidos através de um questionário construído para o efeito sobre o género, idade, anos de serviço, nível de ensino, estado civil entre outros.

**a)** No que se refere à 23QVS (23 Questões para a Avaliação da Vulnerabilidade ao Stress; Vaz Serra, 2000) – trata-se de uma escala que pretende avaliar o grau de vulnerabilidade ao stress por parte dos indivíduos, e é composta por 23 itens. Cada questão

pode ser respondida em função de cinco classes de resposta, nomeadamente: 1 discordo, 2 discordo em parte totalmente, 3 não concordo nem discordo, 4 concordo em parte e 5 concordo totalmente. O valor atribuído às diferentes escalas de resposta varia entre o 1 e o 5, correspondendo a pontuação mais elevada aos aspectos mais positivos da descrição do indivíduo.

A 23QVS é uma escala que avalia o grau de Vulnerabilidade ao Stress em função de sete dimensões ou factores, sendo o Factor 1 – Perfeccionismo e intolerância à frustração; Factor 2 – Inibição e dependência funcional; Factor 3 – Carência de apoio social; Factor 4 – Condições de vida adversas; Factor 5 – Dramatização da existência; Factor 6 – Subjugação e o Factor – 7 Deprivação de afecto e rejeição. O perfeccionismo e intolerância à frustração refere-se à forma como o indivíduo se percebe como perfeccionista; a inibição e dependência funcional diz respeito à percepção que o indivíduo tem de si próprio no confronto e resolução activa dos seus problemas; a carência de apoio social é a percepção que o indivíduo tem de ter apoio externo na resolução do problema; as condições de vida adversas referem-se à percepção que o indivíduo tem de controlo interno/externo do problema; a dramatização da existência diz respeito à dramatização dos problemas; a subjugação e o factor referem a percepção interna do indivíduo; e por último, a deprivação de afecto e rejeição refere-se à percepção que o indivíduo tem de apoio e afecto. A 23QVS revelou originalmente uma boa consistência interna de  $\alpha = 0.824$  (Alpha de Cronbach), pelo que o seu uso na população Portuguesa é fiável.

**b)** No que se refere à “Trait Meta-Mood Scale” (TMMS 24) – trata-se de uma escala baseada na formulação de Salovey e Mayer (1990) para avaliar a inteligência emocional, e que consiste numa escala de meta-conhecimento dos estados emocionais que, avalia através de 24 itens as diferenças individuais e habilidades com que os indivíduos estão conscientes das suas próprias emoções, assim como a capacidade para regulá-las. A TMMS–24 contém - três dimensões chave na Inteligência Emocional: Atenção aos Sentimentos, Clareza Emocional e a Reparação das Emoções. A TMMS–24 revelou propriedades psicométricas satisfatórias, originalmente com uma aceitável consistência interna de  $\alpha = 0,673$  (Alpha de Cronbach), pelo que o seu uso na população Portuguesa é fiável (Queirós, M.M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. Carral, J.M.C & Queirós, P.S. 2005).

**c)** No que se refere ao Questionário de Regulação Emocional de Berkeley – trata-se de um questionário que avalia a regulação emocional construído por Gross & John (2003) sendo constituído por 10 itens, que avalia duas dimensões: repressão das emoções e

reavaliação das emoções. O Questionário de Regulação Emocional revelou propriedades psicométricas satisfatórias, originalmente com uma aceitável consistência interna de  $\alpha = 0,673$  (Alpha de Cronbach), pelo que o seu uso na população Portuguesa é fiável.

**d)** No que se refere ao Teste de expressividade Emocional de Berkeley trata-se de uma escala que avalia a expressividade emocional construído por Gross & John (2003) sendo constituído por 15 itens, que avalia três dimensões: expressividade negativa, expressividade positiva e a força do impulso. O Teste de Expressividade Emocional revelou propriedades psicométricas muito boas, originalmente com uma aceitável consistência interna de  $\alpha = 0,836$  (Alpha de Cronbach), pelo que o seu uso na população Portuguesa é fiável.

### **1.5 Procedimentos de Investigação Adoptados.**

Foi efectuado um contacto prévio com os Director Regional de Educação a solicitar autorização para a realização do estudo nas respectivas escolas. Após obtenção da autorização reunimos com os presidentes do Concelho Executivo das várias escolas para podermos iniciar a recolha de dados. Após a obtenção da autorização foi efectuada uma breve apresentação do investigador e do estudo de modo a clarificar qualquer dúvida que pudesse surgir. Foi igualmente salientado que os questionários eram preenchidos anonimamente, garantindo-se a confidencialidade dos dados para não inibir as respostas dos participantes, para a necessidade de preencherem todos os itens e alertava-se para a importância do preenchimento correcto e com sinceridade dos instrumentos apresentados, bem como para o facto de não existirem respostas certas ou erradas, sendo, assim, todas as respostas válidas.

Foi combinado com os responsáveis das escolas que passaríamos daí a duas semanas para fazermos a recolha dos questionários.

Depois de efectuada a recolha dos questionários, passámos ao lançamento dos dados no SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) V.17.0 e ao tratamento e análise estatística.

### III – Resultados

#### Apresentação da informação obtida a partir do tratamento dos dados.

Os resultados serão apresentados em dois grandes blocos: o primeiro onde é efectuada a análise da influência das variáveis independentes, usando para tal, os teste t-Student, a Mann Whitney, ANOVA e kruskal Wallis. E em segundo bloco onde serão apresentadas as correlações significativas inter e intra escalas.

#### 1.1. Análise da influência das variáveis independentes na inteligência emocional, expressividade emocional, regulação emocional e vulnerabilidade ao stress.

De acordo com o **quadro 3** podemos verificar que os docentes do sexo feminino são aqueles que conseguem expressar mais as suas emoções positivas ( $p=0,00$ ) e as negativas ( $p=0,03$ ), apresentam uma maior atenção as emoções que vivenciam ( $p=0,02$ ), apresentam uma maior inibição e dependência funcional ( $p= 0,04$ ), percebem maiores carências de apoio social ( $p=0,00$ ) e de condições de vida adversas ( $p= 0,03$ ) e sentem uma maior privação de afecto e rejeição ( $p=0,00$ ). Por outro lado os docentes do sexo masculino são aqueles que apresentam maior capacidade de reavaliar as suas emoções ( $p=0,03$ ) e são também mais perfeccionistas e intolerantes no que se refere à frustração ( $p=0,00$ ).

**Quadro 3:** t-Student, Mann Whitney, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do sexo.

		Sexo							
		t Student		Mann. Whitney		Feminino		Masculino	
		t	$\alpha$	Z	$\alpha$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Expressividade emocional	Expressividade negativa	5,46	0	-5,19	0	44,76	8,08	39,21	8,23
	Expressividade positiva	2,17	0,03	-2,07	0,04	16,68	2,97	15,83	3,28
	Força impulso	0,86	0,39	-1,17	0,24	13,49	3,68	13,14	3,18
Regulação emocional	Repressão emoções	1,17	0,24	-1,34	0,18	22,91	5,89	22,11	5,43
	Reavaliação emoções	-2,13	0,03	-2,04	0,04	17,98	5,17	19,27	4,69
Inteligência Emocional	Atenção	2,36	0,02	-1,92	0,05	29,66	6,91	27,71	6,62
	Clareza	0,24	0,81	-1,28	0,2	26,84	4,26	26,68	5,63
	Reparação	1,63	0,1	-1,76	0,08	31,98	5,14	30,9	5,5
	Perfeccionismo intolerância à frustração	-2,12	0,04	-2,09	0,04	16,44	3,91	17,5	4,15
	Inibição dependência funcional	2,05	0,04	-1,98	0,05	18,37	3,17	17,55	3,3
Vulnerabilidade Stress	Carência apoio social	3,19	0	-3	0	7,98	1,58	7,3	1,81
	Condições vida adversas	2,14	0,03	-2,27	0,02	7,77	1,76	7,31	1,75
	Dramatização existência	-1,55	0,12	-1,43	0,15	8,86	2,3	9,24	1,83
	Subjugação Factor	1,23	0,22	-1,01	0,31	13,53	2,9	13,08	3,09
	Deprivação afecto e rejeição	3,91	0	-3,8	0	11,94	2,28	10,83	2,33

A partir da análise do **quadro 4** podemos verificar que o estado civil influencia a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao stress, os dados recolhidos a partir do teste ANOVA e do teste Kruskal Wallis verifica-se diferenças significativas. Assim, podemos constatar a partir dos resultados que os docentes viúvos são aqueles que repreendem mais as suas emoções ( $p=0,05$ ), bem como, são também os mais perfeccionistas e intolerantes à frustração ( $p=0,02$ ). Os docentes solteiros são aqueles que apresentam a percepção de condições de vida adversas ( $p=0,02$ ) e os casados são aqueles que apresentam maiores níveis de percepção de privação de afecto e rejeição ( $p=0,05$ ).

**Quadro 4:** ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do estado civil.

		ANOVA		Kruskal Wallis		Solteiro		Casado		União facto		Divorciado		Viúvo	
		F	$\alpha$	$\chi^2$	$\alpha$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Expressividade emocional	Expressividade negativa	0,74	0,6	3,34	0,5	41,67	8,38	43,6	8,41	43,44	13,41	41,53	8,4	43,67	5,69
	Expressividade positiva	1,11	0,35	4,51	0,34	16,8	2,82	16,2	3,07	17,22	3,87	15,39	4,39	16	2
	Força impulso	1,25	0,29	1,92	0,75	13,36	3,63	13,21	3,49	14,22	2,54	13,72	3,16	15	1,41
Regulação emocional	Repressão emoções	2,2	0,05	7,16	0,13	23,24	4,9	21,92	6,19	25,22	4,92	22,72	5,63	26,67	2,08
	Reavaliação emoções	0,96	0,44	2,81	0,59	18,29	5,03	18,25	5,14	20,56	5,1	19,06	4,19	20,33	2,52
Inteligência emocional	Atenção	0,46	0,8	0,37	0,99	29,47	8,05	28,67	5,91	28,78	8,14	28,41	6,58	28,33	10,02
	Clareza	1,04	0,4	6,55	0,16	26,76	5,41	27,08	4,39	24	5,45	25,67	3,33	25,33	4,04
	Reparação	0,68	0,64	0,92	0,92	31,41	4,85	31,71	5,32	32,56	5,88	30,82	7,19	31	5
Vulnerabilidade stress	Perfeccionismo intolerância frustração	2,79	0,02	11,46	0,02	16,9	3,79	16,49	3,96	15,38	5,88	19,44	4,12	20,33	3,21
	Inibição dependência funcional	1,12	0,35	5,47	0,24	17,86	3,02	18,32	3,38	15,89	3,52	18,22	2,78	18,33	4,73
	Carência apoio social	0,77	0,57	2,71	0,61	7,85	1,7	7,62	1,69	7,78	1,56	8,06	1,76	7,33	2,08
	Condições vida adversas	2,66	0,02	10	0,04	7,79	1,68	7,61	1,81	5,89	1,83	7,56	1,54	6,33	1,15
	Dramatização existência	2,03	0,07	7,94	0,09	9,42	1,9	8,63	2,26	9,44	2,01	9,44	2,2	9,67	2,89
	Subjugação factor	0,53	0,76	1,45	0,83	13,52	3,04	13,31	2,94	12,33	3,16	13,56	2,87	12,33	2,89
	Deprivação afecto e rejeição	2,23	0,05	7,55	0,11	11,07	2,37	11,86	2,28	10,89	3,06	11,83	2,15	10,33	3,06

Relativamente ao número de filhos foi realizada as análises do teste ANOVA e do teste Kruskal Wallis de modo a conhecer se existem diferenças significativas entre o número de filhos e a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao stress. Desta forma podemos verificar a partir da análise do **quadro 5** que os professores que não tem filhos são também aqueles que apresentam maior dramatização da existência ( $p=0,00$ ) e, por outro lado, os docentes com 1 filho são aqueles que apresentam maior subjugação ( $p=0,05$ ) e factor e percebem maior deprivação de afecto e rejeição ( $p=0,01$ ).

**Quadro 5:** ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do número de filhos

		Número Filhos									
		ANOVA		Kruskal Wallis		0 Filhos		1 Filho		Mais de 2 Filhos	
		F	$\alpha$	$\chi^2$	$\alpha$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Expressividade Emocional	Expressividade negativa	2,84	0,06	6,39	0,03	106	109	64	127	72	135,21
	Expressividade positiva	0,88	0,45	3,77	0,29	109	121	65	115	73	136,53
	Força do impulso	0,57	0,63	1,36	0,71	110	129	64	116	74	125,8
Regulação emocional	Repressão das emoções	1,85	0,14	3,96	0,27	109	128	64	115	73	124,05
	Reavaliação emoções	0,69	0,56	1,11	0,77	107	120	62	120	73	125,37
Inteligência Emocional	Atenção	0,54	0,65	2,85	0,41	109	122	65	128	73	123,84
	Clareza	0,99	0,40	6,19	0,10	107	114	64	117	71	136,39
	Reparação	0,69	0,56	1,61	0,66	108	120	65	121	73	130,79
	Perfeccionismo e intolerância à frustração	1,17	0,32	4,12	0,25	108	128	64	132	75	111,54
Vulnerabilidade Stress	Inibição e dependência funcional	0,72	0,54	2,63	0,45	110	120	64	128	75	130,19
	Carência de apoio social	0,29	0,84	0,71	0,87	110	125	64	120	75	128,51
	Condições vida adversas	0,84	0,47	3,96	0,27	110	126	64	131	75	117,71
	Dramatização existência	6,43	0,00	12,71	0,01	110	141	64	120	75	105,5
	Subjugação e o Factor	3,05	0,05	4,83	0,12	110	125	64	139	75	113,7
	Deprivação de afecto e rejeição	4,42	0,01	8,24	0,04	110	111	64	137	75	134,47

De seguida procurou-se perceber se a idade tinha influência na inteligência emocional e na vulnerabilidade ao stress **quadro 6**, para tal fizeram-se as análises estatísticas recorrendo ao teste ANOVA e ao teste Kruskal Wallis verificando-se existir diferenças significativas relativamente à idade dos docentes. Desta forma, podemos constatar a partir da análise do quadro seguinte que os docentes que têm idades compreendidas entre os 40 e 45 anos de idade são também aqueles que apresentam maior percepção de condições de vida adversas ( $p=0,01$ ) e deprivação de afecto e rejeição ( $p=0,01$ ).

**Quadro 6:** ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função da idade

		Idade															
		ANOVA		Kruskal Wallis		Menos de 30		Entre 30 e 35		Entre 35 e 40		Entre 40 e 45		Entre 45 e 50		Mais de 50	
		F	$\alpha$	$\chi^2$	$\alpha$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Expressividade Emocional	Expressividade negativa	1,29	0,27	5,97	0,31	46	107,8	64	114,13	56	121,99	38	140,38	26	129,44	12	134,04
	Expressividade positiva	1,13	0,35	7,19	0,21	48	119,36	64	109,49	58	124,11	39	137,88	25	131,76	13	155,46
	Força do impulso	0,9	0,48	4,03	0,54	48	131,47	65	114,06	57	119,14	40	138,24	26	122,62	12	136,92
Regulação emocional	Repressão das emoções	1,62	0,16	6,61	0,25	47	112,19	65	117,97	57	116,36	39	141,15	26	137,13	12	144,75
	Reavaliação emoções	0,98	0,43	4,08	0,54	47	123,93	62	115,02	56	127,91	40	126,76	25	101,7	12	139,29
Inteligência Emocional	Atenção	1,99	0,08	6,81	0,24	48	139,34	64	115,97	57	109,18	40	135,89	25	125,28	13	132,81
	Clareza	1,66	0,15	10,45	0,06	48	103,07	63	130,22	56	108,73	37	127,78	25	138,28	13	152,12
	Reparação	1,01	0,41	5,58	0,35	48	111,45	63	127,03	57	113,29	40	136,55	25	127,98	13	146,88
	Perfeccionismo e intolerância à frustração	0,19	0,97	0,54	0,99	48	126,69	64	122,89	57	120,82	39	124,95	26	130,58	13	117,46
Vulnerabilidade Stress	Inibição e dependência funcional	1,94	0,09	10,18	0,07	48	102,18	65	131,88	58	137,78	39	137,33	26	107,98	13	114,88
	Carência de apoio social	1,18	0,32	5,02	0,41	48	114,51	65	132,82	58	117,94	39	141,76	26	116,85	13	122,19
	Condições vida adversas	3,2	0,01	14,11	0,01	48	128,27	65	136,92	58	114,06	39	147,06	26	98,5	13	88,96
	Dramatização existência	0,4	0,85	2,01	0,85	48	126,59	65	122,95	58	116,65	39	130,67	26	138,13	13	123,35
	Subjugação e o Factor	1,16	0,33	4,97	0,42	48	116,27	65	136,03	58	128,91	39	125,51	26	119,35	13	94,38
	Deprivação de afecto e rejeição	2,95	0,01	14,29	0,01	48	100,84	65	140,75	58	119,53	39	147,85	26	118,48	13	104,35

No que diz respeito à influência da residência na inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress podemos constatar a partir do **quadro 7**, da análise dos resultados obtidos do teste t-Student e do teste Mann Whitney que existem diferenças significativas. Desta forma, podemos verificar através da análise das médias e os desvios-padrão, que os docentes que a sua residência é temporária são os que apresentam maior atenção relativamente ao que estão a sentir ( $p=0,04$ ) e os docentes que a sua residência é permanente por sua vez são os que apresentam maior subjugação e factor da vulnerabilidade ao stress ( $p=0,02$ ).

**Quadro 7:** t-Student, Mann Whitney, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do tipo de residência

		Residência							
		T de Student		Mann. Whitney		Temporária		Permanente	
		t	$\alpha$	Z	$\alpha$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Expressividade emocional	Expressividade negativa	0,89	0,38	-1,12	0,26	44,11	7,97	42,67	8,6
	Expressividade positiva	0,42	0,67	-0,99	0,32	16,67	3,65	16,36	3,05
	Força do impulso	1,87	0,07	-1,65	0,1	14,36	2,88	13,26	3,55
Regulação emocional	Repressão das emoções	-0,26	0,79	-0,61	0,54	22,36	5,74	22,66	5,75
	Reavaliação das emoções	0,9	0,37	-0,87	0,39	19,15	4,16	18,36	5,11
Inteligência emocional	Atenção	2,11	0,04	-2,09	0,04	30,85	4,6	28,77	7,03
	Clareza	1,41	0,17	-1,12	0,26	28,78	8,02	26,57	4,27
	Reparação	1,51	0,14	-1,13	0,26	32,81	4,29	31,48	5,37
	Perfeccionismo e intolerância à frustração	1,08	0,29	-0,79	0,43	17,61	4,12	16,73	4,01
Vulnerabilidade stress	Inibição e dependência funcional	1,1	0,28	-1,09	0,28	18,75	3,38	18,01	3,22
	Carência de apoio social	0,84	0,41	-0,98	0,33	8	1,74	7,71	1,69
	Condições de vida adversas	0,8	0,43	-0,76	0,45	7,86	1,74	7,58	1,78
	Dramatização da existência	0,6	0,55	-0,51	0,61	9,21	1,99	8,97	2,17
	Subjugação e o Factor	2,43	0,02	-2,3	0,02	14,54	2,63	13,25	2,98
	Deprivação de afecto e rejeição	1,91	0,06	-1,7	0,09	12,29	2,14	11,46	2,37

Podemos verificar a partir da análise do **quadro 8** que as habilitações literárias influenciam a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao stress, esta influência é verificada após a análise dos resultados do teste ANOVA e do teste Kruskal Wallis. Assim, podemos dizer a partir dos resultados obtidos que os docentes que têm Doutoramento são aqueles que apresentam maior atenção as suas emoções ( $p=0,00$ ) e apresentam maior

inibição e dependência funcional ( $p=0,03$ ).

No que concerne à influência dos anos de serviço sobre a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao stress podemos constatar a partir da análise do **quadro 9** que existem diferenças significativas, dados recolhidos a partir do teste ANOVA e do teste Kruskal Wallis. Desta forma podemos referir que os docentes que se encontram a leccionar entre 4 e 6 anos são aqueles que apresentam maior percepção de condições de vida adversas ( $p=0,03$ ) e conseguem interromper e regular os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos ( $p=0,02$ ).

**Quadro 8:** ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função das habilitações

		Habilitações													
		ANOVA		Kruskal Wallis		Bacharelato		Licenciatura		Mestrado		Pós - Graduação		Doutoramento	
		F	$\alpha$	$\chi^2$	$\alpha$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Expressividade emocional	Expressividade negativa	0,76	0,55	4	0,41	43,46	8,83	42,96	8,68	44	6,29	39,53	8,06	38,5	2,12
	Expressividade positiva	1,85	0,12	6,65	0,16	17	3,11	16,3	3,12	18,2	1,55	16,2	2,93	12,5	4,95
Regulação emocional	Força impulso	0,4	0,81	1,75	0,78	14,08	3,04	13,26	3,6	13,8	3,71	14,07	2,15	12,5	3,54
	Repressão emoções	1,19	0,32	1,96	0,74	23,46	6,08	22,55	5,66	24	4,55	23,47	6,39	15	14,14
	Reavaliação emoções	1,1	0,36	4,82	0,31	20,23	4,99	18,41	5,14	16,5	3,34	17,8	4,02	22	4,24
	Atenção	5,2	0	7,09	0,13	26	8,02	28,9	5,62	37,4	18,33	26,47	8,11	29	2,83
Inteligência emocional	Clareza	0,76	0,55	4,19	0,38	26,23	3,03	26,78	4,76	25,7	7,27	27,13	4,49	34	0
	Reparação	0,95	0,44	2,39	0,66	31	5,05	31,63	5,31	30,2	5,31	33	4,24	26,5	12,02
	Perfeccionismo intolerância à frustração	1,09	0,36	4,79	0,31	17,23	4,46	16,69	4	16,8	4,42	18,79	3,36	19	5,66
	Inibição dependência funcional	2,66	0,03	10,3	0,04	18,54	3,45	17,88	3,21	19,4	3,31	20	2,78	21,5	0,71
Vulnerabilidade stress	Carência apoio social	0,61	0,66	2,07	0,72	7,38	2,14	7,77	1,68	8	1,33	7,27	1,75	7	1,41
	Condições vida adversas	1,71	0,15	7,99	0,09	6,85	1,14	7,6	1,78	7,4	2,32	8,4	1,55	9	0
	Dramatização existência	1,08	0,37	4,97	0,29	9,08	2,02	8,92	2,16	9,2	2,53	9,6	1,76	11,5	0,71
	Subjugação Factor	2	0,09	7,07	0,13	12,85	1,99	13,27	2,99	13,8	2,86	15,4	2,87	13,5	3,54
	Deprivação afecto e rejeição	0,61	0,66	2,47	0,65	11,08	2,06	11,54	2,31	12	2,21	12,2	2,81	10,5	6,36

**Quadro 9:** ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função dos anos de serviço

		Anos de Serviço											
		ANOVA		Kruskal Wallis		Entrada na Carreira (1-3)		Estabilizaçã o (4-6)		Diversificaçã o (7-25)		Serenidade (25-35)	
		F	$\alpha$	$\chi^2$	$\alpha$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Expressividade Emocional	Expressividade negativa	1,26	0,29	0,29	0,96	30	105,98	23	120,11	169	120,68	18	143,53
	Expressividade positiva	1,22	0,3	3,51	0,32	32	130,78	23	118,33	172	118,91	18	154,22
	Força do impulso	2,5	0,06	2,46	0,48	32	133,03	23	142,7	173	116,92	18	145,31
Regulação emocional	Repressão das emoções	1,84	0,14	8,29	0,04	31	111,18	23	140,24	172	118,97	18	153,06
	Reavaliação emoções	1,06	0,37	1,35	0,72	31	136,47	22	117,59	170	117,37	17	126,47
Inteligência emocional	Atenção	0,36	0,78	1,65	0,65	32	123,67	23	147,26	171	119,56	19	123,45
	Clareza	1,09	0,35	6,16	0,1	32	101,42	23	128,74	166	120,27	19	144,63
	Reparação	3,11	0,03	3,3	0,35	32	99,5	23	147,8	170	121,02	19	143,82
	Perfeccionismo e intolerância à frustração	0,07	0,98	4,59	0,2	32	128,27	23	126,09	171	121,59	19	123,08
Vulnerabilidade e stress	Inibição e dependência funcional	0,92	0,43	5,47	0,14	32	108,7	23	107,8	173	128,95	19	124,29
	Carência de apoio social	1,36	0,26	6,08	0,11	32	111,09	23	135,61	173	126,18	19	111,87
	Condições vida adversas	3,23	0,02	2,16	0,54	32	114,94	23	154,87	173	124,79	19	94,71
	Dramatização existência	0,35	0,79	3,11	0,37	32	135,95	23	129,11	173	121	19	125,03
	Subjugação e o Factor	0,97	0,41	5,07	0,17	32	116,83	23	129,65	173	126,36	19	107,79
	Deprivação de afecto e rejeição	2,33	0,07	8,2	0,04	32	102,53	23	111,39	173	131,16	19	110,18

Da análise do **quadro 10** podemos verificar que nível de ensino dos professores influenciam a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao stress, os dados recolhidos a partir do teste ANOVA e do teste Kruskal Wallis verifica-se diferenças significativas. Desta forma, constatamos que os professores que leccionam mais do que um ano no 2.º ciclo são aqueles que apresentam maior repressão das suas emoções ( $p=0,04$ ).

**Quadro 10:** ANOVA, Kruskal Wallis, médias e desvios-padrão para as medidas de expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em função do nível de ensino

		Nível de ensino																			
		ANOVA		Kruskal Wallis		5.º Ano		6.º Ano		7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		Mais do que um ano no 2.º Ciclo		Mais do que um ano no 3.º Ciclo		Anos nos dois ciclos	
		F	$\alpha$	$\chi^2$	$\alpha$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Expressividade emocional	Expressividade negativa	0,73	0,65	5,93	0,55	43,07	8,31	43,75	8,54	40,48	7,22	45,93	9,63	43,39	8,86	43,6	8,37	42,55	9,25	41,34	6,3
	Expressividade positiva	0,97	0,45	5,15	0,64	16,64	2,87	14,77	3,72	16,1	3,91	17,14	2,28	15,7	3,87	16,8	2,86	16,42	3,06	16,39	2,56
	Força do impulso	0,91	0,5	6,5	0,48	13,07	3,5	12,69	3,17	14,62	4,1	13,69	2,72	13,43	3,65	13,8	3,49	12,89	3,48	13,66	3,55
Regulação emocional	Repressão das emoções	2,06	0,04	12,37	0,09	22,71	4,87	23,77	5,42	23,95	5,89	23,29	7,09	20,22	5,91	24,3	5,35	21,68	6,06	17,83	5,26
	Reavaliação emoções	1,33	0,24	9,49	0,22	17,14	4,52	19,25	6,03	19,95	4,36	19,14	5,68	16,86	4,41	19,2	5,18	22,76	3,78	19,22	3,71
Inteligência emocional	Atenção	1,33	0,24	14,55	0,04	28,86	6,92	27,23	6,66	27,57	5,53	27,69	5,53	27,48	6,28	30,6	5,18	28,52	8,28	30,83	5,41
	Clareza	0,63	0,73	6,87	0,44	28,71	3,24	25,77	3,56	26,37	4,98	26,85	5,54	25,64	3,97	26,8	4,29	26,85	5,7	27,14	2,82
	Reparação	1,16	0,33	7,85	0,35	31,57	5,85	32,23	5,73	31,25	6,7	30,69	6,51	30,52	6,16	32,7	4,67	30,94	5,24	32,97	3,48
Vulnerabilidade stress	Perfeccionismo e intolerância à frustração	0,59	0,76	5,15	0,64	17,14	5,16	15,38	3,33	15,71	3,42	17,14	4,26	16,48	3,78	17	4,31	16,96	3,99	17,29	3,8
	Inibição e dependência funcional	0,72	0,66	6,15	0,52	18,86	2,74	16,54	3,23	18,43	3,65	17,86	4,45	18,48	2,84	18	3,16	18,21	3,12	17,68	3,52
	Carência de apoio social	0,68	0,69	4,45	0,73	8,29	1,33	8,23	1,54	7,81	1,81	7,64	1,69	7,65	1,67	7,88	1,66	7,54	1,73	7,79	1,85
	Condições vida adversas	1,37	0,22	8,59	0,28	8,07	1,33	7,23	1,83	7,86	1,56	6,93	2,13	6,87	1,79	7,7	1,9	7,78	1,63	7,43	2,01
	Dramatização existência	0,49	0,84	3,69	0,81	9,29	3,17	8,31	2,32	8,81	2,09	8,86	3,11	8,65	2,06	9,27	2,07	9,01	1,96	8,96	2,1
	Subjugação e o Factor	1,06	0,39	6,96	0,43	12,71	4,46	12,08	2,63	12,71	2,53	14,14	2,96	13,35	2,9	13,6	3,23	13,63	2,74	12,82	2,8
	Deprivação de afecto e rejeição	1,13	0,35	8,18	0,32	12,29	2,67	11,23	2,8	11,76	2,53	12,71	1,73	11,17	2,33	11,6	2,53	11,48	2,21	10,93	2,24

## 1.2. Correlação entre as diferentes variáveis

Nesta parte serão apresentadas as correlações significativas **quadro 11** entre as várias dimensões da expressividade emocional, regulação emocional, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress.

No que concerne à correlação intra-escalas podemos constatar a partir da análise da correlação entre as três dimensões avaliadas no Questionário de expressividade emocional, que os docentes que conseguem expressar mais as suas emoções positivas são também aqueles que apresentam uma maior força para o impulso ( $r=0.48$ ;  $p=0.000$ ).

Relativamente à correlação intra-escala da regulação emocional podemos verificar que as duas dimensões estão correlacionadas, assim, os docentes que apresentam uma maior capacidade de inibir as suas emoções são também aqueles que mais as reavaliam ( $r=0.32$ ;  $p=0.000$ ).

No que concerne às dimensões da Inteligência Emocional intra-TMMSp encontram-se correlacionadas positivamente entre elas. Assim, podemos referir que os docentes que prestam mais atenção às suas emoções e sentimentos também percebem com mais rigor os seus sentimentos ( $r=0,38$ ;  $p=0,000$ ) e conseguem interromper e regular os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos ( $r=0,17$ ;  $p=0.004$ ). Por seu lado, os docentes que conseguem interromper e regular os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos ( $r=0,31$ ;  $p=0.000$ ) são aqueles que melhor percebem os seus sentimentos.

Relativamente à análise dos factores da 23QVS estes encontram-se correlacionados entre si. Deste modo, podemos verificar que os docentes que se percebem como perfeccionistas são também aqueles que apresentam uma maior inibição e dependência funcional ( $r=0,41$ ;  $p=0,000$ ), uma maior dramatização da existência ( $r=0,37$ ;  $p=0,000$ ), uma maior subjugação e factor ( $r=0,33$ ;  $p=0,000$ ), uma maior deprivação de afecto e rejeição ( $r=0,31$ ;  $p=0,000$ ) e menor percepção de carência de apoio social ( $r= - 0,12$ ;  $p=0,037$ ).

Docentes que apresentam uma grande inibição e dependência funcional são também aqueles que mostram altas condições de vida adversas ( $r=0,32$ ;  $p=0,000$ ), alta dramatização da existência ( $r=0,22$ ;  $p=0,000$ ), alta subjugação e factor ( $r=0,42$ ;  $p=0,000$ ) e alta deprivação de afecto e rejeição ( $r=0,45$ ;  $p=0,000$ ).

**Quadro 11:** Diagrama de representação das correlações intra e inter-escalas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>1. TEED1</b>	1														
<b>2. TEED2</b>	,488**	1													
<b>3. TEED3</b>	-,023	,032	1												
<b>4. QRED1</b>	,700	,594		1											
<b>5. QRED2</b>	,090	,238**	,324**		1										
<b>6. Atenção</b>	,134	,000	,000	,325**		1									
<b>7. Clareza</b>	-,213**	-,126*	,456**	,000	,000		1								
<b>8. Reparação</b>	,450**	,299**	-,030	,134*	-,047			1							
<b>9. Factor1</b>	,000	,000	,609	,024	,439				1						
<b>10. Factor2</b>	,163**	,189**	,122*	,099	,092	,310**				1					
<b>11. Factor3</b>	,007	,001	,040	,099	,130	,000					1				
<b>12. Factor4</b>	,149*	,315**	,211**	,378**	,163**	,171**	,384**					1			
<b>13. Factor5</b>	,012	,000	,000	,000	,006	,004	,000						1		
<b>14. Factor6</b>	-,322**	-,193**	-,028	-,055	,000	-,226**	,099	,057						1	
<b>15. Factor7</b>	,000	,001	,638	,358	,994	,000	,099	,340							1
	-,005	,018	-,015	-,009	-,028	-,007	,312**	,360**	,409**						
	,938	,757	,798	,875	,639	,908	,000	,000	,000	1					
	,248**	,322**	-,017	,120*	-,070	,206**	,101	,286**	-,123*	,105					
	,000	,000	,779	,042	,242	,000	,090	,000	,037	,073					
	,051	,064	-,027	,027	-,067	,135*	,207**	,190**	,093	,324**	,178**	1			
	,390	,279	,647	,648	,264	,022	,000	,001	,113	,000	,002		1		
	-,181**	,003	,098	,140*	,173**	-,105	,144*	,311**	,368**	,224**	,039	-,001		1	
	,002	,955	,097	,017	,004	,076	,015	,000	,000	,000	,512	,983			1
	-,067	,028	-,098	-,056	-,210**	-,004	,151*	,101	,329**	,422**	-,023	,329**	,093		
	,263	,637	,096	,346	,000	,952	,011	,087	,000	,000	,694	,000	,115		
	,080	,091	-,071	,030	-,165**	,041	,215**	,243**	,231**	,452**	,276**	,311**	,030	,602**	1
	,180	,125	,228	,618	,006	,493	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,607	,000	

\*Correlações significativas para  $p < 0.05$ .\*\*. Correlações significativas para  $p < 0.01$

Ainda no que concerne aos factores de vulnerabilidade ao stress podemos referir que os docentes que apresentam valores altos de percepção de carência de apoio social apresentam também percepções elevadas condições de vida adversas ( $r=0,78$ ;  $p=0,002$ ), bem como, valores altos de deprivação de afecto e rejeição ( $r=0,76$ ;  $p=0,000$ ).

Professores que percebem elevadas condições de vida adversas são também aqueles docentes com maior subjugação e factor ( $r=0,29$ ;  $p=0,000$ ) e deprivação de afecto e rejeição ( $r=0,32$ ;  $p=0,000$ ).

Por fim, a subjugação e factor está correlacionada positivamente com a deprivação de afecto e rejeição ( $r=0,60$ ;  $p=0,000$ ), isto é docentes que percebem ausência de deprivação de apoio e rejeição são aqueles que apresentam também grande carência social.

No que se refere às correlações inter-escalas podemos verificar que a dimensão da expressividade emocional a expressividade negativa apresenta uma correlação positiva com as dimensões da inteligência emocional atenção ( $r=0,45$ ;  $p=0,000$ ), clareza ( $r=0,16$ ;  $p=0,007$ ), reparação ( $r=0,15$ ;  $p=0,012$ ), com a dimensão da vulnerabilidade ao stress carência de apoio social ( $r=0,25$ ;  $p=0,000$ ), apresenta uma correlação negativa com a dimensão da regulação emocional reavaliação das emoções ( $r=-0,21$ ;  $p=0,000$ ) e com as dimensões da vulnerabilidade ao stress perfeccionismo e intolerância à frustração ( $r=-0,32$ ;  $p=0,006$ ) e dramatização da existência ( $r=-0,81$ ;  $p=0,000$ ). Assim, os docentes que apresentam maiores dificuldades em exprimir as emoções negativas são também aqueles que prestam mais atenção às suas emoções e sentimentos, percebem com mais rigor os seus sentimentos e conseguem interromper e regular os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos, percebem maior carência de apoio social e deprivação de afecto e rejeição. São também menos perfeccionistas e intolerantes à frustração e apresentam menor dramatização da existência, e são menos capazes de fazer um juízo de valor correcto das suas emoções.

No que se refere à dimensão expressividade positiva do teste de expressividade emocional podemos verificar que esta dimensão apresenta uma correlação positiva com a dimensão da regulação emocional, repressão das emoções ( $r=0,24$ ;  $p=0,000$ ), isto é os docentes que exprimem mais as suas emoções positivas são também aqueles docentes que reprimem mais as suas emoções. Apresenta também uma correlação positiva com as dimensões da inteligência emocional a atenção ( $r=0,30$ ;  $p=0,000$ ), com a clareza ( $r=0,19$ ;  $p=0,001$ ) e com a reparação ( $r=0,32$ ;  $p=0,000$ ), e com a dimensão da vulnerabilidade ao stress carência de apoio social ( $r=0,32$ ;  $p=0,006$ ). Apresenta ainda uma correlação negativa com a dimensão da regulação emocional, reavaliação das emoções ( $r=0,13$ ;  $p=0,036$ ) e com o

factor perfeccionismo e intolerância à frustração ( $r=-0,93$ ;  $p=0,001$ ) da vulnerabilidade ao stress. Assim os docentes que se expressam positivamente são aqueles conseguem reavaliar as suas emoções e são menos perfeccionistas.

Ainda na expressividade emocional constatamos que a dimensão força do impulso está altamente correlacionada positivamente com repressão das emoções ( $r=0,32$ ;  $p=0,000$ ) e reavaliação das emoções ( $r=0,46$ ;  $p=0,000$ ), clareza ( $r=0,12$ ;  $p=0,40$ ) e com a reparação ( $r=0,35$ ;  $p=0,000$ ). Isto é, os docentes mais impulsivos são também aqueles docentes que mais reprimem e reavaliam as suas emoções, que percebem com maior rigor os seus estados emocionais e que conseguem interromper e regular os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos.

A dimensão da regulação das emoções, a repressão das emoções está correlacionada positivamente com as dimensões da inteligência emocional atenção ( $r=0,34$ ;  $p=0,028$ ) e com a reparação ( $r=0,38$ ;  $p=0,000$ ). Correlaciona-se também positivamente com o factor condições de vida adversas ( $r=0,12$ ;  $p=0,042$ ) e subjugação e o factor ( $r=0,14$ ;  $p=0,017$ ) da vulnerabilidade ao stress.

Por outro lado a dimensão da regulação emocional reavaliação das emoções está correlacionada positivamente com a dimensão da inteligência emocional a reparação ( $r=0,16$ ;  $p=0,006$ ) e com a dramatização da existência ( $r=0,17$ ;  $p=0,004$ ) da vulnerabilidade ao stress. E negativamente com as dimensões da vulnerabilidade ao stress subjugação e o factor ( $r=-0,10$ ;  $p=0,000$ ) e a deprivação de afecto e rejeição ( $r=-0,17$ ;  $p=0,001$ ).

Relativamente as três dimensões da TMMS podemos verificar a partir da análise da tabela n.º 1 que a dimensão atenção está correlacionada negativamente com os factores da vulnerabilidade ao stress o factor perfeccionismo e intolerância à frustração ( $r=-0,23$ ;  $p=0,000$ ) e positivamente com o factor carência de apoio social ( $r=0,21$ ;  $p=0,000$ ) e com a dramatização da existência ( $r=0,14$ ;  $p=0,022$ ), desta forma, os docentes que prestam mais atenção às suas emoções e sentimentos, são aqueles que apresentam maior carência de apoio social e dramatização da existência e são menos perfeccionistas e intolerantes à frustração. Relativamente à dimensão clareza esta por sua vez está correlacionada positivamente com os factores da vulnerabilidade ao stress inibição e dependência funcional ( $r=0,12$ ;  $p=0,000$ ), subjugação e factor ( $r=0,51$ ;  $p=0,011$ ), condições de vida adversas ( $r=0,21$ ;  $p=0,000$ ), dramatização da existência ( $r=0,14$ ;  $p=0,015$ ) e deprivação de afecto e rejeição ( $r=0,22$ ;  $p=0,000$ ). Desta forma os docentes que apresentam maior inibição e dependência funcional, maior subjugação e factor, maior dramatização da

existência e maior privação de afecto e rejeição, são aqueles que têm uma maior percepção, introspecção e clareza das suas emoções.

Por fim, a dimensão reparação está correlacionada positivamente com os factores da vulnerabilidade ao stress, inibição e dependência funcional ( $r=0,36$ ;  $p=0,000$ ), carência de apoio social ( $r=0,29$ ;  $p=0,000$ ), condições de vida adversas ( $r=0,19$ ;  $p=0,001$ ) dramatização da existência ( $r=0,31$ ;  $p=0,000$ ) e privação de afecto e rejeição ( $r=0,24$ ;  $p=0,001$ ), isto é, os docentes que apresentam maior inibição e dependência funcional, maior carência de apoio social, maior percepção de condições de vida adversas, maior dramatização da existência e maior privação de afecto e rejeição, são aqueles que tentem a interromper e regular mais os seus estados emocionais.

Assim, verificamos que existe uma relação negativa entre inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress, as evidências empíricas parecem indicar que o desenvolvimento de competências ao nível da inteligência emocional proporciona ao sujeito uma maior facilitação na abordagem e gestão do stress, logo, sujeitos com elevada inteligência emocional deverão apresentar uma menor vulnerabilidade ao stress.

Isto porque, através das correlações efectuadas intra-escalas (TMMSp e 23QVS) verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o perfeccionismo e intolerância à frustração, carência de apoio social e à atenção; dramatização da existência, condições de vida adversas, dependência funcional, privação de afecto e rejeição com a clareza e reparação; e entre a subjugação e factor e a clareza.

## IV- Discussão

O presente estudo teve como orientação um conjunto de questões com o objectivo de aprofundar o conhecimento de como os docentes gerem a sua inteligência emocional de forma a diminuir o stress. Neste capítulo proceder-se-á à discussão dos resultados obtidos.

Um primeiro aspecto a referir diz respeito à influência das variáveis sociodemográficas, o nosso estudo apresenta diferenças significativas, relativamente a idade dos professores, assim, os docentes que têm idades compreendidas entre os 40 e 45 anos de idade são também aqueles que apresentam maior percepção de condições de vida adversas e de privação de afecto e rejeição. Apesar dos dados da literatura não serem conclusivos a este nível, existem alguns indícios no sentido de colocar os professores mais velhos com mais problemas de exaustão emocional e de stress relacionado com as capacidades dos alunos (Kinnunen, Parkhi & Raskun, 1994; Verhoenen, Kraaij, Joekes, & Maes 2003). Ainda neste sentido, estudos realizados por vários autores (Burke et al. 1987; Cavaco 1991 e 1993; Huberman & Schapira, 1985; Prick, 1989) referem que a idade dos 35 e 40 é usualmente apontada como uma fase crítica no desenvolvimento profissional dos professores, influenciando a forma como estes se relacionam com os alunos, no sentido de um maior distanciamento afectivo, sendo questionadas e reestruturadas as ilusões e os objectivos.

No que concerne ao género, constatamos que os docentes do sexo feminino são aqueles que conseguem expressar mais as suas emoções positivas e as negativas, apresentam uma maior atenção as emoções que vivenciam, apresentam uma maior inibição e dependência funcional, percebem maiores carências de apoio social e de condições de vida adversas e sentem uma maior de privação de afecto e rejeição. Por outro lado, os docentes do sexo masculino são aqueles que apresentam maior capacidade de reavaliar as suas emoções e são também mais perfeccionistas e intolerantes no que se refere à frustração. Estes resultados vêm de encontro a estudos realizados em Portugal que tendem a atribuir às mulheres experiências mais elevadas de stress ocupacional e aos homens uma maior despersonalização referente à docência (Cruz & Mesquita, 1988; Melo, Gomes & Cruz, 1997; Pinto, 2000). Resultados algo similares foram também encontrados por Cruz e Mesquita (1988) num estudo com 212 professores de escolas secundárias do distrito de Braga, onde relacionam maiores experiências de stress ocupacional nas professoras e menor nos professores.

Relativamente à análise da correlação do estado civil e os factores da inteligência emocional e os factores de vulnerabilidade ao stress, constatamos que os docentes viúvos são aqueles que reprimem mais as suas emoções e são também os mais perfeccionistas e intolerantes à frustração. Os docentes solteiros são aqueles que apresentam maior percepção de condições de vida adversas e os casados são aqueles que apresentam maiores níveis de percepção de deprivação de afecto e rejeição. Resultados idênticos apontam para os docentes casados serem aqueles que apresentam menores níveis de vulnerabilidade ao stress (Anderson, 1997).

No que respeita ao número de filhos verificamos que os docentes que têm 0 filhos são também aqueles que apresentam maior dramatização da existência e, por outro lado, os docentes 1 filho são aqueles que apresentam maior subjugação e factor e percebem maior deprivação de afecto e rejeição. Estudos apontam para a realização pessoal e profissional como responsáveis para um equilíbrio emocional e uma menor vulnerabilidade ao stress. Neste sentido e de acordo com vários estudos (Friedman, 1991; Maslach & Jackson, 1981; Schwab & Iwanicki, 1982), os professores casados e com filhos são aqueles que demonstram maiores níveis de exaustão emocional.

No que diz respeito à influência da Residência podemos constatar que os docentes que a sua residência é temporária são os que apresentam maior atenção relativamente ao que estão a sentir e os docentes que a sua residência é permanente por sua vez são os que apresentam maior subjugação e factor da vulnerabilidade ao stress.

Relativamente às variáveis profissionais, constatamos que o tipo de estabelecimento e a situação profissional não apresentam correlações significativas. Embora existam evidências teóricas que apontam para que os professores da rede pública de ensino apresentem maiores níveis de stress comparativamente aos da rede privada de ensino. As razões apontadas são devido à realidade do ambiente de trabalho, ao salário, entre outros. No que diz respeito à situação profissional embora no nosso estudo não existem diferenças significativas a este respeito, Gomes et. al. (2009) referem que os professores com vínculos mais precários diferem dos professores com ligações mais estáveis à escola, pelo facto de sentirem maior pressão associada à carreira docente. A compreensão destes dados será mais clara se aceitarmos que se trata de profissionais tendencialmente em início de carreira e, portanto, estarão mais preocupados com as condições de exercício profissional (Gomes et. al. 2009).

No que diz respeito às habilitações verificamos que os docentes que têm Doutoramento são aqueles que apresentam maior atenção às suas emoções e apresentam

maior inibição e dependência funcional. Estes resultados vão de encontro com os resultados encontrados por Nóvoa (1995) em que este autor refere que a formação dos professores tem uma grande importância para o desempenho do trabalho docente. Para o referido autor é de “toda a importância passar a formação dos professores para dentro da profissão”. É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico (Nóvoa 1995).

O que concerne aos anos de serviço constatamos que os docentes que se encontram a leccionar entre 4 e 6 anos são aqueles que apresentam maior percepção de condições de vida adversas e conseguem interromper e regular os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos. Resultados idênticos também foram identificados no estudo desenvolvido por Gomes et. al. (2009) que remete para o início da carreira onde se encontram níveis mais elevados de stress devido à maior preocupação com as condições de exercício profissional.

Relativamente ao nível de ensino que lecciona verificamos que os docentes que dão mais do que um ano no 2.º ciclo são aqueles que apresentam maior repressão das suas emoções. Neste panorama, julgamos que, de uma forma geral, e de acordo com Cardoso, M & Araújo (2000) os professores dos 2.º e 3.º ciclos são aqueles professores que experienciam maior despersonalização, menor comprometimento organizacional, maior eficácia das políticas disciplinares e maiores casos de indisciplina.

Relativamente às correlações inter-escalas, assim, no que diz respeito à correlação interna do Questionário de regulação emocional verificou que ambas as dimensões correlacionam-se. Gross & John (1997) referem que a expressividade emocional é entendida como mudanças do comportamento emocional que acompanham as vivências das emoções. Neste sentido, as pessoas que expressam mais emoções positivas são aquelas que tem maiores capacidades para agir sobre os seus sentimentos e desejos (Gross & John, 1997).

Relativamente à questão de investigação que previa uma relação negativa entre a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao stress podemos referir que foi que foram encontrados resultados que sugerem essa relação. Desta forma, no teste de expressividade emocional constatamos que a expressão de emoções positivas está correlacionada com a força do impulso. Portanto, os resultados obtidos indicam a importância da reavaliação e repressão das emoções para o bem-estar dos docentes, neste sentido, Gross (1998a) refere que a reavaliação cognitiva é uma forma de mudança cognitiva que envolve a construção

de situações que permitam desencadear no indivíduo novos estados emoções que tendam a amortecer o impacto emocional e a repressão expressiva que consiste na inibição da expressão de emoções que os indivíduos estão a viver.

No que concerne às dimensões da inteligência emocional intra-TMMS encontram-se correlacionadas positivamente entre elas. Assim os resultados apontam para a importância de uns adequados níveis de Clareza, Reparação e Atenção como factores promotores de bem-estar psicológicos e confirmam os resultados encontrados em outros estudos com amostras anglo-saxónicas (Palmer et. al. 2005 e Salovey et. al. 1995).

Neste sentido, as pessoas que compreendem bem o que estão a sentir em cada momento, apresentam maiores capacidades para interromper os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos e preocupam-se em sentir e expressar os sentimentos de forma adequada, são mais hábeis no que se refere a lidar com os seus problemas emocionais e, portanto, experimentam um maior bem-estar psicológico, em comparação com as pessoas com baixos níveis de clareza, reparação e atenção das suas emoções (Extremera & Fernández-Berrocal, 1999).

Os dados obtidos na correlação dos factores da 23QVS estes encontram-se correlacionados entre si. Desta forma podemos afirmar que é importante um controlo de todos os factores da 23QVS como indicadores do bem-estar psicológico. Lazarus (1999) diz que o indivíduo experienciará stress sempre que considerar uma situação como potencialmente ameaçadora e para a qual não dispõe dos recursos necessários para enfrentá-la de forma eficaz. O referido autor sugeriu dois processos implicados no modo como o indivíduo efectua a leitura da situação: a primeira avaliação é direccionada à situação, onde o indivíduo percebe uma possível ameaça ou não. Se identificar uma situação como ameaçadora, dará início a um segundo momento em que avalia o grau de recursos que dispõe para lidar com a situação.

A pessoa sente-se vulnerável sempre que percebe a situação como incontrolável, isto é, desenvolve a expectativa de não conseguir superar as dificuldades com que se confronta. A percepção da falta de controlo pode ser real, quando o indivíduo não dispõe, na realidade, dos recursos necessários para fazer frente à situação constrangedora, ou apenas uma crença, quando possui as competências necessárias mas, interiormente, acredita que são insuficientes (Serra, 2000).

Relativamente à correlação entre as dimensões da regulação emocional, as dimensões da Expressividade Emocional, das dimensões da TMMS e os factores da Vulnerabilidade ao Stress verificamos que se encontram correlacionados entre si. Neste

sentido os resultados vão de encontro com os apresentados por Gross & John (2003) que referem que as estratégias de repressão expressiva podem ter efeito colateral, que é, para além da diminuição da expressão das emoções negativas, haver também uma diminuição da expressão das emoções positivas, assim, sujeitos que inibem a expressão de emoções que estão a viver apresentam maiores capacidades para compreenderem bem o que estão a sentir em cada momento e apresentam uma maior capacidade para interromper os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos e por outro lado apresentam uma maior percepção da ausência de apoio social e de privação de afecto e rejeição e se subjugam lidando de forma adequada com os seus problemas emocionais (Extremera & Fernández-Berrocal, 1999).

Os docentes que utilizam estratégias de forma a construir situações que permitam desencadear novos estados emocionais de forma a diminuir o impacto emocional (Gross & John, 2003), são aqueles que conseguem interromper e regular os seus estados emocionais e não percebem a deprivação de afecto e rejeição e se subjugam menos.

Diversos estudos para as capacidades de inteligência emocional, e estratégias de afrontamento do uso comum e que parece influenciar de forma negativa no ajuste emocional das pessoas e a tendência a suprimir os pensamentos negativos de forma crónica (Wegner & Zanakos, 1994). De igual modo, existem evidências de que a supervisão de pensamentos afecta o bem-estar emocional e pode mediar os efeitos da inteligência emocional e o ajuste psicológico das pessoas (Fernández-Berrocal et. al. 2001).

Por outro lado, uma elevada capacidade para discriminar (Clareza) e regular (Reparação) as nossas emoções ajuda a reduzir o mal-estar subjectivo e as emoções negativas. Assim, as pessoas com alta capacidade para clarificar e regular as suas próprias emoções apresentam menor vulnerabilidade ao stress (Martinez-Pons, 1997; Fernández-Berrocal, Ramos & Extremera, 2001).

## V – Conclusões

O presente estudo teve como principal objectivo conhecer qual a relação existente entre a regulação emocional, expressividade emocional e inteligência emocional sobre a vulnerabilidade ao stress dos docentes. Verificar se os docentes com elevada inteligência emocional são mais ou menos vulneráveis ao stress.

Este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias futuras investigações que ajudem o indivíduo a lidar com as suas dificuldades, de forma a melhor lidar melhor com as situações de stress que possa sentir.

Relativamente à vulnerabilidade ao stress constatamos a partir da revisão bibliográfica que é um tema que tem despertado muita atenção na comunidade de investigadores, uma vez que existem muitos estudos nesta área quer a nível nacional quer a nível internacional, no que concerne à educação e nomeadamente aos professores as investigações são em número considerado.

Neste âmbito e comparativamente aos estudos realizados em Portugal Continental e no estrangeiro, apontam para a profissão docente ser uma das profissões mais stressantes (Johnson et. al. 2005; Kyriacou & Sutcliffe, 1977), referindo para tal que as fontes de stress passam por salário inadequado, percepção de baixo status da profissão conflito de pressão do tempo, mau comportamento dos alunos, turmas numerosas e mau relacionamento com os superiores hierárquicos. Assim, os nossos resultados vão de encontro com os resultados já obtidos, no que respeita à influência das variáveis sociodemográficas e as variáveis profissionais na vulnerabilidade ao stress.

A partir da revisão bibliográfica constatamos que a inteligência emocional é um conceito recente, mas tem gerado muitas investigações, nem sempre coerentes entre si. Outro aspecto a referir é a existência de muitos instrumentos para a medição da inteligência emocional, o que tem levado os investigadores a tentar organizá-los. Podemos referir ainda que apesar de existirem muitos estudos em torno da inteligência emocional, poucos são na área da educação, e dos que são da área da educação, muito poucos se centram na figura do professor, das pesquisas efectuadas só encontramos um estudo relativo à inteligência emocional e *burnot* (Brackett, Palomera & Mojsa-kaja 2010).

Desta forma, faz todo o sentido investigações sobre inteligência emocional, tendo em conta a existência de poucos estudos centrados no papel do professor, havendo a necessidade de perceber como este grupo de profissionais lida com a inteligência

emocional no desempenho das suas funções como docente. Assim, este estudo será uma mais-valia porque vai de encontro com a necessidade referida anteriormente, podendo de alguma forma contribuir para perceber a forma como os docentes usam a inteligência emocional e posteriormente ajuda-los a usá-la de forma mais adequada, de modo a facilitar a sua relação com a comunidade educativa.

No que concerne à relação entre a inteligência emocional e a vulnerabilidade ao stress podemos constatar a partir dos dados obtidos neste estudo que existe uma relação negativa entre inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress, isto é, os docentes com maior facilidade na gestão do stress são aqueles que apresentam maiores capacidades ao nível da inteligência emocional, assim, podemos aferir que os docentes que manifestam uma elevada inteligência emocional deverão apresentar uma menor vulnerabilidade ao stress.

Verificamos ainda que, os docentes emocionalmente mais inteligentes são aqueles com maior capacidade para perceber, compreender e regular as emoções próprias e a dos outros, adquirindo ferramentas para lidar com o stress mais adequadas com as respostas emocionais negativas que frequentemente surgem nas interações que mantêm com os colegas de trabalho, com os pais dos alunos e com os seus próprios alunos.

De um modo geral, os resultados apontam para que os professores que parecem estar em situação de maior vulnerabilidade ao stress são aqueles que tendem a regular, a reflectir mais e a não expressar tanto as suas emoções. Por outro lado, os professores que parecem ter maior domínio na expressão das suas emoções, positivas e negativas, são aqueles que tendem a lidar melhor com as situações de vulnerabilidade ao stress, nomeadamente perfeccionismo e intolerância à frustração, carência de apoio social e dramatização da existência.

Os resultados da presente investigação apontam para a necessidade de compreender como os professores percebem o valor das emoções, assim como a importância que pode ter saber lidar e usar as emoções de forma a desmontar e resolver as situações que podem ser causadores de stress na sua profissão. É impossível evitar o stress, mas é possível conhecê-lo e controlá-lo. Assim, compreender e controlar o stress pode ser uma mais-valia para o ser humano, na medida em que poderá contribuir para o seu sucesso e bem-estar. Pelo contrário, quando o stress é excessivo ou mal controlado torna a vida demasiado difícil (Lipp,1996). Sendo impossível impedir o aparecimento de situações de stress, porque é uma condição inerente à vida, que surge de factores do meio ambiente e é próprio das interações entre os seres humanos no desenrolar da vida

quotidiana, quando o professor é capaz de utilizar estratégias adequadas, o stress poderá ser positivo, porque ajudá-lo-á a enfrentar o desgaste da sua vida profissional.

Consideramos que este estudo contribuiu para a obtenção de uma visão geral sobre os factos como os professores gerem, regulam e expressão as suas emoções.

Numa perspectiva futura, esta investigação também aponta para a necessidade de ser ministrada formação aos professores nesta área de desenvolvimento pessoal.

Seria também relevante que se realizassem novos estudos para avaliar a inteligência emocional em relação à vulnerabilidade ao stress, *burnout*, entre outros, que pudessem abranger os professores dos diferentes ciclos e do ensino superior, bem como, outros profissionais de serviços sociais, nomeadamente médicos, enfermeiros, assistentes sociais e/ou psicólogos, visto serem profissões de grande stress ocupacional (Johnson et al, 2005; Kyriacou & Sutcliffe, 1977, Bianchi, 1992) para dispormos de mais dados que ajudem na compreensão dos factores condicionantes do stress ocupacional e, conseqüentemente, da qualidade dos serviços prestados.

## VI – Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 349-360.
- Berrocal, F. P. & Pacheco, N. E. (1999). *La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela*. Málaga.
- Brackett, A. M.; Palomera, R.; & Mojsa-kaja, M. R. (2010). Emotion – Regulation Ability, Burnout, and job Satisfaction Among British Secondary – School Teachers. *Psychology in the Schools*, Vol. 47(4). Yale University.
- Branco, M. A. (2005). *Competência Emocional em Professores. Um Estudo em Discursos do Contexto Educativo. Dissertação de Doutoramento apresentada à FPCE/Universidade do Porto*.
- Burke, P. J.; Christensen, J. C.; Fessler, R.; McDonnell, J. H.; Price, J. R. (1987) The Teacher Career Cycle. Model Development and Research Report. In: *Annual Meeting of the American Educational Research association*, Washington – DC.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1994). Towards an understanding of work satisfaction and emotional well-being of school-based educators. *Stress Medicine*, 10, 177–184.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubt on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261–175.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15–37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cardoso, M. & Araújo, A. (2000). Stress na profissão docente: prevalência e factores de risco. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional (Póvoa de Varzim).
- Carlson, B. C., & Thompson, J. A. (1995). Job burnout and job leaving in public school

- teachers: Implications for stress management. *International Journal of Stress Management*, 2, 15–29.
- Carvalho, A. M. (1997). Professor em baixa: desmotivação ou profissionalismo. *O Professor*, 57, 3-7.
- Cavaco, M. H. (1991). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (ed.). *Profissão Professor*. pp. 155 – 191. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, M. H. (1993). Ser professor em Portugal. *Colecção Terra Nostra*. Lisboa: Editorial teorema.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781–1795.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 30, 539–561.
- Cooper, C.L. & Marshall, J., (1982), Occupational sources of stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill-health, *Journal of Occupational Psychology*, 49, pp. 11-28.
- Cooper, C.L., (1986), Job distress: recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist, *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, pp. 325-331.
- Coyne, J. C. & Whiffen, V. E. (1995) – Issues in personality as diathesis for depression: the case of sociotrophy-dependency and autonomy-self-criticism – *Psychological Bulletin*, 118:358-378.
- Cruz, J. F., Gomes, A. R. & Meio, B. T. (1997). Stress ocupacional em profissionais de saúde e do ensino. *Psicologia: teoria, investigação e prática*. 2, 53-72
- Durán, A., Extremera, N. & REY, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Emmons, R. A., Colby, P.M. & Kaiser, (1998). When Losses Lead to Gains. *Personal goals and the recovery of meaning*. in P.I. Wong e P.S. Fry (Ed.), *The human quest for meaning*.
- Esteves, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão*

- Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora
- Extremera, N.-Fernández-Berrocal, P. (1999): Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Fernández-Berrocal, P.-Ramos, N.-Extremera, N. (2001): Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En Mestre, JM y Fernández-Berrocal, P. (Eds), *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 173- 187). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Cabello, R. (2008). Inteligencia emocional: *concepto, modelos e implicaciones educativas*. (pp.13-33). Madrid: Ed. Pirámide.
- Franco, M. H. (1995). Stress nos profissionais de Saúde em meio Hospitalar. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia e Sociologia da Educação Badajoz da Universidade de Extremadura. Não publicado
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D (1999). *Trabalhar em Inteligência Emocional*. Lisboa. Sociedade Industrial Gráfica, S.A.
- Gomes, A. R.; Montenegro, N.; Peixoto, A. D.; & Peixoto, A. R. (2009). Stresse ocupacional no ensino: Um estudo com professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*. (pp 67-93).
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J & John, O. P. (1997). Revealing Feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237.

- Gross, J.J. (2003). Individual differences in two Emotional regulation Processes: Implications for affect, relationship, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362.
- Huberman, M.; Schapira, A. (1985). Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie de l'enseignement secondaire. *Les Sciences de l'Éducation*, n.º 3 p.3 -14.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa. A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. pp 31-62.
- Jesus, S. N. (1999). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos*. Porto, Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Influência do Professor Sobre os Alunos*. Porto. Asa Editores.
- Jesus, Saul Neves (2005). *Impacto da Formação Contínua no Bem-Estar de Professores*. Lisboa: Iberopsicologia.
- Johnson, V. G.; (1994). Student teachers conceptions of classroom control. *Journal of Educational Research*, 88, 109-118.
- Johnson, S., Cooper, C. L., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20,179–187.
- Kalimo, R.; Mejman, T. (1987). Psychological and behavioural responses to stress at work In: kalimo, R.; Batawi, M. A. E.; Cooper, C. (Orgs.). *Psychosocial factors at work and their relation to health*. pp. 23-34. Genebra: John Wiley & Sons.34.
- Kessler, R. C. & Magee, W. J. (1994) – *The disaggregation of vulnerability to depression as a function of the determinants of onset and recurrence*. New York Plenum Press.
- Kilburg, P. E. Nathan, & R. W. Thoreson (Eds.), *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology* (pp. 53–75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1–6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167
- Lazarus, R. (1999). *Stress e emoção: uma nova síntese*. New York: Springer Publishing Company.
- Leiter, M. P.(1991).The dream denied: Professional burnout and the constraints of service organizations. *Canadian Psychology*, 32,547–558
- Lipp, M. (1996) *Pesquisa sobre Stress no Brasil*. Campinas, SP; Papyrus Editora.

- Lipp, M. (2003). *Mecanismos Neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Litt, M. D., & Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178–185.
- Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Melo, B., Gomes, A.R., & Cruz, J.F. (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-72.
- Maslach, C. J & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99 -113
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211–222). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leifer, M: P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey e D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. In R. Bar-On, & J. D. A. Parkers (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92–117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J. D. (2001). A Field Guide to Emotional Intelligence. Em J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp. 3-24). Philadelphia: Psychology
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.

- Moreno, J. (1998). Motivação do Professor: estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação* 11, 87-101.
- Nolen-Hoeksema, S., McBride, A., & Larson, J. (1997). Rumination and psychological distress among bereaved partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 855 – 862.
- Nóvoa, A. (1995): *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Dom Quixote
- Oliveira, O. & César, M. (1999). O Professor do ano 2000. A importância das Interações na sala de aula de matemática. *Actas do ProfMat 99* pp. 321-328.
- Palmer, M. H., Ggnag, G., Manocha, R., & Stought, C. (2005). A psychometric evaluation of the mayer-salovey-caruso emotional intelligence test version 2.0. *Intelligence*(33), 285-305.
- Pennebaker, J.W. (1997). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotion*. New York: Guilford Press.
- Pinto, A., Lima, M. & Silva, A. (2000). Stress Profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Salguero, N. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9,185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., e 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.
- Salovey,P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 504–520). New York: Guilford.
- Sardinha, A. L. (1998). O perfil de professor: Contributo para a sua clarificação. *O professor*, 62, 13-14.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schonfeld, I. S. (2001). Stress in first year women teachers: The context of social support

- and coping. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 127, 133–169.
- Schwab, R. L.; & Iwanicki E. F. (1982). Who are our burned out Teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-17.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325- 333.
- Serra, A. (2000a). A Vulnerabilidade ao Stress. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 261-278.
- Serra, A. (2000b). Construção de uma escala para avaliar a Vulnerabilidade ao Stress: a 23QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 279-308.
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A personal program to increase emotional intelligence*. New York: Avon.
- Steiner, C. & Perry, P. (2000). Educação Emocional: Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções. 1ª Edição, Editora Pergaminho. Cascais.
- Sutton, R.(2004).Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7,379–398.
- Sutton, R. E., & Harper, E. M. (2009). Teachers’ emotion regulation. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The new international handbook of teachers and teaching* (pp.389–401).New York:Springer.
- Tatar, M.; & Horenczyk, G. (2003) Diversity – related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Taylor, S.E., Pham, L.B., Rivkin, I. D., & Armor, D.A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53, 429–439.
- Turk, D. C., Meeks, S., & Turk, L. M. (1982). Factors contributing to teacher stress. Implications for research, prevention, and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, 1–26.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: *El burnout em los educadores*. In M. I. Hombrados (Ed.). *Estrés y Salud* (213-237). Promolibro: Valência.
- Zellers, K. L., & Perrewe, P. L. (2001). Affective personality content of emotional social support: Coping in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86, 459– 67.

