ANTÓNIO V. BENTO
(org)

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE
OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

1ª Edição 2012

UNIVERSIDADE da MADEIRA
www.uma.pt

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação
www.uma.pt/cie-uma

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE
OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

ANTÓNIO V. BENTO
(org)

António V. Bento é Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva e Director do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional no Centro de Competência das Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação) e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

"...Estruturámos este livro da seguinte forma: Na Parte I apresentamos os textos das conferências – Conferência 1 "Da crise da escola à escola contra a crise" por Carlos Vilar Estêvão do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Conferência 2 "A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente" por Alice Mendonça do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira; e, Conferência 3 "A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? Gestão (escolar) para tempo de magnificência e liderança (escolar) para tempo de crise" por António V. Bento do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
Nas Partes II e III, apresentamos um total de 21 comunicações organizadas de acordo com as duas oficinas temáticas: Oficina temática A "Oportunidades para a escola em tempo de crise", com 10 comunicações. Oficina temática B, "Constrangimentos para a escola em tempo de crise", com 11 textos." (in Nota de Abertura).

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

ANTÓNIO V. BENTO (Org.)

A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

Título
A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos

Organizador
António V. Bento

Edição
Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico
Énio Freitas

Impressão e Acabamento
João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem
200 Exemplares

ISBN
978-989-97490-2-3

Depósito Legal
344631/12

© CIE-UMa 2012

www.uma.pt/cie-uma

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DOS PROFESSORES E VULNERABILIDADE AO *STRESS* EM CONTEXTO ESCOLAR

Ricardo Sousa
Universidade da Madeira

Glória Franco
Centro de Artes e Humanidades
Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A vulnerabilidade ao *stress* é o risco aumentado 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; *cit in* Serra, 2000).

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".

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).

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).

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) e Steiner e Perry (2000) e Goleman (1995; *cit in* Branco, 2005).

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. Goleman (1999) diz que as emoções têm grandes capacidades para o ser humano se sentir mais ou menos motivado por uma temática, ou a percepcionar o seu nível de desempenho através das expressões emocionais que emitem entre si.

O motivo pelo qual é necessário apreender a razão, compreender e regular as nossas emoções em contexto educativo é que 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 a ansiedade, a ira, e a depressão. Estes problemas de saúde mental 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, Extremera & Rey, 2001).

A Inteligência Emocional, como conceito, encontra pontos convergentes nas diferentes abordagens. Em geral, a inteligência emocional é 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, 1999).

METODOLOGIA

As escalas adoptadas foram a 23 QVS que avalia a vulnerabilidade ao *stress,* a TMMS24 que avalia a inteligência emocional, o questionário de Regulação Emocional de Berkeley que avalia a regulação emocional e o Teste de expressividade Emocional de Berkeley que avalia a expressividade emocional. Quanto aos dados sociodemográficos 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.

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 e 103 do sexo masculino 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, 103 solteiros, 9 em união de facto, 18 divorciados e 3 viúvos. 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 respeita ao tipo de estabelecimento de ensino, 200 leccionam no ensino público e 92 no ensino privado, 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 em acumulação e 4 em estágio. Referente ao nível de ensino podemos constatar que 112 dos inqueridos leccionam mais do que um nível no 3.º Ciclo, 66 mais do que um nível no 2.º Ciclo, 29 lecciona em ambos os ciclos, 23 lecciona o 9.º ano, 21 lecciona o 7.º ano, 14 lecciona o 5.º ano e 8.º ano e 13 lecciona o 6.º ano.

Relativamente à situação profissional constatamos que 150 professores encontram-se no quadro de nomeação definitiva, 61 é contratado/prestação de serviço, 57 no quadro de zona pedagógica, 7 em acumulação, 4 são estagiários e 13 em outras situações.

DISCUSSÃO

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 deprivação 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 (kinnuen, Parkahi & 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 às emoções que vivenciam, apresentam uma maior inibição e dependência funcional, percepcionam maiores carências de apoio social e de condições de vida adversas e sentem uma maior deprivação 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 com 1 filho são aqueles que apresentam maior subjugação e factor e percepcionam 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 & Jachson, 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 em que a sua residência é temporária são os que apresentam maior atenção relativamente ao que estão a sentir e os docentes em 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 apresentarem 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 existam 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).

No 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-se que ambas as dimensões se correlacionam. 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 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 compreendem 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 deprivação 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 percepcionam 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 da 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).

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 e verificar se os docentes com elevada inteligência emocional são mais ou menos vulneráveis ao *stress.*

Este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias para futuras investigações que ajudem o indivíduo a lidar com as suas dificuldades, de forma a melhor lidar 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 aos resultados já obtidos, no que respeita à influência das variáveis sociodemográficas e às 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 *burnout* (Brackett, Palomera & Mojsa-kaja 2010).

Desta forma, faz todo o sentido fazer 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 à necessidade referida anteriormente, podendo de alguma forma contribuir para perceber a forma como os docentes usam a inteligência emocional e posteriormente ajudá-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 facilitação 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 interacções 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 percepcionam 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 causadoras 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 demasiadamente 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 interacções 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.

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 Bristish Secundary – School Teacchers. *Psychology inthe 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.

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).

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.

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.

Frango, 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 Fellings: 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'enseigment secundaire. 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 Reasearch*, 88, 109-118.

Kalimo, R.; Mejman, T. (1987). Psychological and behavioural responses to stress at work In: kalimo, R.; Batawi, M. A. E.; Cooper, C. (Orgs.). *Psychossocial facturs 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; Papirus Editora.

Lipp, M. (2003). Mecanismos Neuropsicofisiologicos 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 burnot. *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 Psycohology*, 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.

Nóvoa, A. (1995): *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Dom Quixote

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.

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 Pratice: *A Critical Analiysis*. London: Taylor & Francis.

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.

Scools: School culture aspects of teacher burnot. *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 handbookof 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.

Zellars, K. L., & Perrewe, P. L. (2001). Affective personality content of emotional social support: Coping in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86,459– 67.