

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FATOR PROTETOR DO BURNOUT EM PROFESSORES DO 2.º E 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO DA RAM

Cláudia Andrade, Universidade da Madeira

Claudidrade@msn.com

Glória Franco, Universidade da Madeira

Gloria@uma.pt

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.761>

Fecha de Recepción: 3 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

Emotional intelligence is the ability to perceive, use, understand and regulate emotions to facilitate thought (Mayer and Salovey, 1997). The concept of burnout is the English expression to describe what stopped functioning because of the exhaustion of energy (France, 1987, cited by Carlotto, 2012). This study aimed to understand the perceived emotional intelligence as a protective factor against burnout, as well as studying the relationship between emotional intelligence and burnout.

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

As instruments, we used a socio-demographic and professional's questionnaire, the trait meta-mood scale (TMMS-24), the expressiveness and emotion regulation of Berkeley questionnaire and the Maslach burnout inventory (MBI).

In the study did not find evidence that marital status, age, length of service and level of education influences taught emotional intelligence and burnout. Only gender seems to influence emotional intelligence.

To confirm the statistical relationship between emotional intelligence and burnout, we used Spearman's correlation test between variables and it was concluded that the higher the repair of emotions, the less emotional exhaustion and depersonalization and higher the reevaluation emotions are higher is the emotional exhaustion.

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

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FATOR PROTETOR DO BURNOUT EM PROFESSORES DO 2.º E 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO DA RAM

Resumo

A inteligência emocional é a capacidade de perceber, usar, conhecer e regular as emoções para facilitar o pensamento (Mayer & Salovey, 1997). Já o conceito de *Burnout* é a expressão inglesa para designar aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia (França, 1987, citado por, Carlotto, 2012). Este estudo teve como objetivos compreender a inteligência emocional percebida como fator de proteção face ao *burnout*, bem como estudar as relações entre a inteligência emocional e o *burnout*. No estudo participaram 250 professores do 2º ciclo (26.4%), 3º ciclo (57.2%) e Secundário (16.4 %), do género feminino (70.4%) e do masculino (29.6%), da Região Autónoma da Madeira (RAM), Portugal.

Como instrumentos usámos um Questionário de Dados Sócio-Demográficos e Profissionais, o Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), o Questionário de Expressividade e o de Regulação Emocional de Berkeley e o Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI).

No estudo realizado não se encontrou evidências de que o estado civil, idade, tempo de serviço e nível de ensino lecionado influencie a inteligência emocional e o burnout. Somente o género pareceu influenciar a inteligência emocional.

Para confirmar a relação estatística entre a inteligência emocional e o *burnout* foi realizado um teste de correlação de Spearman entre as variáveis e concluiu-se que quanto maior a reparação das emoções, menor é a exaustão emocional e a despersonalização e quanto maior a reavaliação das emoções, maior a exaustão emocional.

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

ENQUADRAMENTO

O ensino em Portugal e na Europa tem passado por um processo de mudanças profundas. Essas transformações sentidas ao nível social, político e económicas foram céleres e marcantes, lançando novos desafios ao sistema de ensino, em geral, e aos professores, em particular. Atualmente ser professor é uma tarefa exigente, uma vez que vivemos numa sociedade marcada por uma conjuntura económica e social complexa.

Hernández e Gil (2004) falam de um clima escolar que parece pouco propício para facilitar a aprendizagem e pouco promotor do bem-estar nos professores, não facilitando a sua tarefa educativa. A diminuição do número de alunos e o aumento do número de horas letivas pode ser um preditor de *stress* nos docentes, assim como a própria carreira docente que se encontra legislado no Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro. Alguns estudos têm referenciado que os professores têm vivido emoções intensas diariamente, assim como, um grande número de exigências emocionais em comparação com a maioria dos outros profissionais (Brotheridge & Grandey, 2002, citado por Brackett et al., 2010).

Ao professor é exigido uma série de competências, para as quais, muitas vezes, nem sempre está preparado. Este tem uma atividade de risco acarretada por distintas perturbações, entre elas o *burnout*. Desde os finais do século XX surgiu um grande interesse pela afetividade e pelas emoções em ambiente educativo.

Os diferentes profissionais que integram o sistema educativo têm compreendido desde então, a importância das competências emocionais necessárias para o desempenho da sua profissão. As investigações recentes apontaram para a importância das emoções no desenvolvimento pessoal dos docentes (Leite & Alves, 2005). Alzina (2000) defende que a educação emocional é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, podendo ser encarado como uma forma de precaução, visto que previne ou minimiza a vulnerabilidade face a contextos adversos.

Segundo a teoria motivacional, as emoções só ocorrem em situações que, de alguma forma, são

consideradas pelos indivíduos como importantes para alcançar os seus objetivos e metas pessoais (Lazarus, 1999, Thompson, 1991, Reverendo, 2011). De acordo com Cooper e Sawaf (1997, Goleman, 1998 e Matthews et al. 2002) existem uma série de competências emocionais e sociais, as quais constituem precursores cruciais do sucesso ocupacional.

Estas competências envolvem: (a) a autoconsciência emocional (*insights* psicológicos, reconhecimento de emoções e sentimentos próprios e alheios); (b) a capacidade de identificar as necessidades dos outros e responder de forma adequada e (c) a capacidade de regular as emoções. Estas são as competências que podem ser enquadradas dentro do que tem sido definido como a Inteligência emocional.

Bar-On (2002) definiu a inteligência emocional como um conjunto de capacidades não cognitivas e como uma competência que influencia a capacidade para lidar com as necessidades e pressões do meio ambiente. Por sua vez, Mayer e Salovey (1997) definem a inteligência emocional como a capacidade de perceber, avaliar e de expressar as emoções, baseada em quatro níveis: capacidade de perceber, usar, conhecer e regular as emoções para facilitar o pensamento.

Segundo Greenberg (2002), o que leva os professores a terem maior inteligência emocional é quando fazem uma boa gestão das suas competências emocionais, tornando-os assim menos vulneráveis ao *stress*. Mayer et al. (2004), a partir de estudos realizados, concluíram que os indivíduos com elevada inteligência emocional são aqueles que apresentam maiores capacidades em perceber, usar e gerir as suas emoções. É importante salientar que as pessoas que têm a inteligência emocional bem desenvolvida sentem-se satisfeitas e tendem a ser eficientes em sua vida pessoal e profissional, aumentando a sua produtividade. Sabem gerir emoções, promover a cooperação, tomar decisões adequadas, desenvolver o autoconhecimento e ter empatia pessoal. São autoconfiantes e capazes de persistir num determinado objetivo, apesar dos percalços. Conseguem controlar impulsos e mantêm-se num bom estado de espírito, não deixando que a ansiedade interfira em sua capacidade de raciocinar (Guebur, Poletto e Vieira, 2007). De acordo com Sutton (2004), os docentes acreditam que a capacidade de regular as suas emoções ajuda-os a serem mais competentes para alcançar os seus objetivos académicos, ajuda-os na construção da qualidade das relações sociais e na manutenção da sala de aula.

O conceito de *Burnout* é a expressão inglesa para designar aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia (França, 1987, citado por Carlotto, 2012). O conceito de “esgotamento profissional”, conhecido atualmente por *burnout*, data da década de 70 e surgiu nos Estados Unidos (Canoui & Mauranges, 2004). De acordo com Maslach et al. (2001), em quase todos os estudos, o termo *burnout* é encarado como uma síndrome psicossocial de resposta crónica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho.

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

Esta síndrome começou por ser estudada em profissionais de saúde, mas o desenvolvimento das pesquisas sobre o *burnout* demonstrou não haver razão para restringir esta síndrome aos domínios profissionais de apoio a outras pessoas, alargando-a a todas as atividades profissionais (Leiter & Schaufeli, 1996, citado por Marroco, Tecedeiro, Martins & Meireles, 2008). Quando alguns docentes se sentem sistematicamente ansiosos e esgotados pelos acontecimentos diários da sua prática profissional, os mesmos poderão, eventualmente, estar a fazer interpretações negativas dos mesmos. Quando se tornam permanentes, essas interpretações poderão estar associadas a esquemas

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FATOR PROTETOR DO BURNOUT EM PROFESSORES DO 2.º E 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO DA RAM

precoces mal adaptados que, orientando o processamento da informação ambiental de uma forma disfuncional (enviesando a interpretação), constituem uma fonte de ansiedade e *burnout* (Rijo, 1999). Na literatura, tem-se encontrado variáveis que estão ligadas ao *burnout*, são elas: a) socio-demográficas, tais como; o género, idade, estado civil e o número de filhos, b) profissionais, tais como, o tipo de profissão, a utilização de meios tecnológicos no trabalho, disfunções no desempenho de papel, clima de trabalho, conteúdo de cargo e c) personalidade, onde se insere as características de personalidade, a autoeficácia e as estratégias de enfrentamento (Gil-Monte & Peiró, 1997).

Sorenson (2007), menciona um novo conjunto de variáveis para entender o *burnout*, que são baseadas nos valores sociais e nas condições económicas, bem como os momentos históricos que são elementos decisivos para explicar os processos individuais e coletivos do *burnout*, pois este fenómeno não é uma característica individual e interna do sujeito exclusivamente, mas é um complexo de características psicológicas que refletem as estruturas amplas de uma determinada sociedade. Nos docentes, este termo tem sido concetualizado de forma universal, como sendo um fenómeno multidimensional, em que interagem três componentes que se manifestam por: exaustão emocional (desgaste de energia emocional resultante do contato diário com os problemas no ambiente escolar), despersonalização (atitude negativa, fria, depreciativa, distante dos problemas dos estudantes) e falta de realização pessoal no trabalho, caracterizada por sentimentos de incompetência e fracasso laboral (Maslach e Jackson, 1986, citado por Extremera, Fernandes-Berrocal & Durán, 2003).

O *burnout* em profissionais da educação vem recebendo crescente atenção por parte de vários pesquisadores. Queirós e Marques (2012) realizaram um estudo com profissionais portugueses onde compararam professores, polícias e enfermeiros e concluíram que o menor nível de realização profissional foi encontrado na classe docente. Um outro estudo de Cruz et al. (1988, citado por Nieto, 2009) destaca que mais de 36% dos docentes afirmavam que, se tivessem a oportunidade, abandonariam a sua profissão. Marques-Pinto (2000) verificou nos seus estudos que possivelmente mais de metade dos docentes abordados (54%) salientaram que a sua própria profissão é causadora de um elevado *stress*.

Carloto e Palazzo (2006) referem que os docentes acabam por estabelecer uma tendência para o trabalho individualista, acabando por ocasionar conflitos, pois estes arcam com a sobrecarga de trabalho, vêm reduzido o seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupo e a diminuição na participação em cursos, que podem contribuir para a sua qualificação, favorecer o seu desenvolvimento e a sua realização profissional. Frente a estas questões, fica evidente a existência de diversos stressores que acabam por levar à síndrome de *burnout*.

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

OBJETIVOS

O estudo teve como objetivos compreender se a inteligência emocional percebida pode ser um fator de proteção face ao *burnout*, bem como estudar as relações entre a inteligência emocional e o *burnout*.

DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

O estudo foi desenvolvido na Região Autónoma da Madeira, Portugal, e foram selecionadas 4 escolas de dois concelhos diferentes, representando a zona citadina (duas escolas do concelho do Funchal) e a zona rural (duas do concelho de Câmara de Lobos).

A amostra foi constituída por 250 professores do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário do género feminino (70.4%) e do masculino (29.6%), da Região Autónoma da Madeira (RAM). A média das idades dos dois géneros foi de 41.67. O nível de ensino que estes lecionam são: do 2º ciclo (26.4%), do 3º ciclo (57.2%) e do secundário (16.4%).

METODOLOGIA

Perante os objetivos definidos, foi utilizada uma metodologia quantitativa, do tipo transversal e exploratória. Como instrumentos usamos o Questionário de Dados Sócio-Demográficos e Profissionais, o Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para avaliar a inteligência emocional percebida, o Questionário de Expressividade e o de Regulação Emocional de Berkeley, para medir duas das principais componentes da inteligência emocional e o Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI), que tal como o nome indica avalia o *burnout*.

Para confirmar a relação estatística entre a inteligência emocional e o *burnout* foi realizado um teste de correlação de Spearman entre as variáveis. E fizeram-se análises de regressão.

RESULTADOS

A inteligência emocional percebida dos professores da nossa amostra revelou-se como adequada em ambos os sexos nas duas dimensões avaliadas pelo TMMS-24: a atenção=29.92, Clareza=30.50 e a Reparação=32.36.

Imensas investigações têm estudado as relações entre as diferentes dimensões da TMMS-24 e variáveis relacionadas com o bem-estar, a saúde mental, a saúde física e a qualidade das relações interpessoais.

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

Apurou-se que no nosso estudo, os níveis adequados de atenção, clareza e reparação são fatores promotores do bem-estar psicológico. Desta forma, os níveis médios adequados apresentados pela amostra de docentes da Madeira, Portugal, são resultados alentadores, indicadores de bem-estar psicológico dos docentes e são de valorizar. No que concerne à expressividade emocional, na dimensão negativa a média foi de 40.42, na expressividade positivam, a média foi de 25.32 e, na força do impulso, a média foi de 19.16. No que diz respeito à regulação emocional, na repressão das emoções, a média foi de 15.42, enquanto na reavaliação das emoções, a média foi de 23.16, verificando-se que está abaixo da média. A regulação emocional é definida como processos conscientes, inconscientes, automáticos e controlados de mudança da expressão emocional e dos estados internos para modificar a experiência pessoal (Gross, 1998).

Os resultados do inventário de *burnout* de Maslach indicaram que uma parte dos professores

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FATOR PROTETOR DO BURNOUT EM PROFESSORES DO 2.º E 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO DA RAM

apresenta sintomas de *burnout*. 32% dos inqueridos sofre de alta exaustão emocional, 38.4% altos níveis de despersonalização e 18.4% de baixa realização profissional. Da amostra, 8.4% apresentou características de *burnout*. Estes resultados são semelhantes aos apresentados no estudo empírico de Marques-Pinto, Lima e de Silva (2005), realizado em Lisboa, na zona da DREL, com uma ampla amostra de docentes (N=777), onde revelou alguns indicadores preocupantes de mal-estar profissional: 6.3% evidenciaram graves sintomas de *burnout*, encontrando-se numa situação, que diríamos, de *burnout* pleno, e cerca de 30% apresentaram sintomas preocupantes e um elevado risco de evoluírem para um quadro de *burnout* pleno. No que diz respeito aos professores madeirenses classificados com *burnout* pelo inventário de *burnout* de Maslach, os mesmos são maioritariamente do género feminino com uma idade média de 44.29 anos, casados e com uma média de tempo de serviço de 19 anos. Verificamos também, que a inteligência emocional e o *burnout* estão relacionados, não se encontrando evidências de que sejam influenciados pelo estado civil, idade, tempo de serviço e nível de ensino lecionado. Somente o género parece influenciar a inteligência emocional. Encontrámos correlações significativas entre a atenção emocional e a realização profissional ($r_s = .17, p = .008$). Quanto maior se verifica a atenção emocional maior é a realização profissional (ver tabela n.º 1).

Observámos correlações positivas significativas entre a clareza de sentimentos e a realização profissional ($r_s = .36, p < .001$). Quanto maior se verifica a clareza de sentimentos maior é a realização profissional. Também encontrámos correlações negativas significativas entre a clareza e a exaustão emocional ($r_s = -.25, p < .001$) e a despersonalização ($r_s = -.13, p = .040$). Quanto maior é a clareza, menor é a exaustão emocional e menor a despersonalização. A reparação do estado emocional está correlacionado positivamente com a realização profissional ($r_s = .39, p < .001$). Quanto maior se verifica a clareza de sentimentos maior é a realização profissional. Também encontrámos correlações negativas significativas entre a reparação emocional e a exaustão emocional ($r_s = -.28, p < .001$), e a despersonalização ($r_s = -.20, p = .001$). Quanto maior é a reparação emocional menor é a exaustão emocional e menor a despersonalização. A expressividade negativa ($r_s = .15, p = .014$) e a expressividade positiva ($r_s = .25, p < .001$) estão correlacionadas positivamente com a realização profissional. Quanto maior a expressividade emocional maior é a realização profissional. Não foi encontrada nenhuma relação entre a repressão das emoções e o *burnout*. A reavaliação das emoções está correlacionada positivamente com a realização profissional ($r_s = .22, p = .001$). Quanto maior a reavaliação das emoções maior é a realização profissional.

Tabela 1
Coeficiente de correlação de Spearman entre inteligência emocional e burnout

	Burnout		
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização profissional
Atenção emoções	-.07	.10	.17**
Clareza sentimentos	-.25***	-.13*	.36***
Reparação estado emocional	-.28***	-.20**	.39***
Expressividade negativa	-.04	-.01	.15*
Expressividade positiva	-.07	.02	.25***
Força impulso	-.11	-.02	.15*
Repressão emoções	-.001	.09	.004
Reavaliação emoções	.04	-.04	.22**

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

Das análises de regressão verifica-se que os parâmetros que são melhores preditores da exaustão emocional são: **reparação do estado emocional** ($b=-.513$, $\beta=-.239$, $t=-3.31$, $p=.001$) e a **reavaliação das emoções** ($b=.430$, $\beta=.240$, $t=3.66$, $p<.001$). Conclui-se que os valores Beta (β) indicam que, quanto maior a reparação das emoções menor é a exaustão emocional. Por outro lado, quanto maior a reavaliação das emoções, maior exaustão emocional. O modelo mostra que a inteligência emocional explica 14.1% da variância da exaustão emocional ($F(9.237) = 4.36$, $p<.001$).

No que concerne aos resultados referentes à dimensão da despersonalização, os parâmetros que são melhores preditores são: **género** ($b=1.70$, $\beta=.186$, $t=2.97$, $p=.003$); **atenção das emoções** ($b=.136$, $\beta=.183$, $t=2.47$, $p=.014$) e a **reparação do estado emocional** ($b=-.201$, $\beta=-.241$, $t=-3.14$, $p=.002$). Conclui-se, que quanto maior a atenção das emoções maior a despersonalização. Por outro lado, quanto maior a reparação do estado emocional menor a despersonalização. Finalmente, os valores β predizem que o género masculino têm maior probabilidade de apresentar níveis superiores de despersonalização. Com base nos valores β o preditor mais relevante foi a **reparação das emoções**, do **género** e finalmente, a **atenção às emoções**. O modelo mostra que a inteligência emocional explica 9.7% da variância da despersonalização ($F(9.234)=3.91$, $p<.001$).

Para a variável dependente realização profissional, os parâmetros que são melhores preditores são: a **clareza dos sentimentos**: ($b=.941$, $\beta=.235$, $p<.001$) e a **reparação do estado emocional** ($b=.372$, $\beta=.223$, $t=2.82$, $p=.001$). Assim, quanto maior a clareza dos sentimentos e maior for a reparação emocional, maior será a realização profissional.

CONCLUSÃO

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

Identificámos neste estudo distintos construtos abordados, nomeadamente da inteligência emocional (reavaliação das emoções, a reparação do estado emocional, atenção às emoções e a clareza dos sentimentos) que são preditores do *burnout*, ou seja, da exaustão emocional, da despersonalização e da realização profissional.

Na literatura, no que concerne à variável género, podemos afirmar que influencia a inteligência emocional e o *burnout*. No entanto no nosso estudo não se verificou que o género influencie o *burnout*. No que diz respeito à variável idade, aos anos de serviço e ao nível de ensino, não encontramos evidências de que estas possam influenciar a inteligência emocional ou o *burnout*.

Ao longo da literatura, encontramos várias dicas que poderão servir de estratégias para evitar o *burnout*, tal como, por exemplo, a formação contínua dos professores. É importante salvaguardar que a despersonalização pode ser uma resposta de enfrentamento aceitável ao provocar distanciamento interpessoal do profissional em relação ao aluno (Carlotto, 2012).

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

As representações do que é ser docente podem esconder fenómenos de grande importância que estão vinculados ao quotidiano desta profissão. Ao longo da história, atribuiu-se à profissão docente responsabilidades, não apenas relacionadas à transmissão da cultura e do conhecimento ou à for-

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FATOR PROTETOR DO BURNOUT EM PROFESSORES DO 2.º E 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO DA RAM

mação dos seus alunos, mas outros fatores, tais como a família, o meio social, que também estão relacionados e que contribuem para o trabalho que o docente realiza com os seus alunos. O professor assume, assim, compromissos que ultrapassam as suas competências profissionais. Vemos que o ideal é não deixar nascer a emoção indesejável, em vez de a gerir, quando ela já está presente. Assim, a inteligência emocional é ainda um forte determinante da felicidade e está relacionada com a saúde e com a manutenção de hábitos de vida saudáveis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzina, R. (2000). *Educación y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bar-On, R. (2002). *The emotional intelligence inventory (EQ-I)*. Technical manual Toronto: Multi-Health Systems.
- Brackett, M., Palomera, R., Kaja, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout and Job Satisfaction Among British Secondary-School Teachers. *Psychology in the Schools, 47* (4), 406-417. doi: 10.002/pits.20478.
- Canoui, P., & Mauranges, A. (2004). *Le Burnout: Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants*. Paris: Masson.
- Carlotto, M. (2012). *Síndrome de Burnout em Professores: avaliação, fatores associados e intervenção*. Porto: Livpsic.
- Carlotto, M., & Palazzo, L. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública, 22* (5), 1017-1026.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. New York: Grosset.
- Ewing, R. & Smith, D. (2002). *Retaining teachers in the profession*. Em European Educational Research Association Conference. Lisboa: PO.
- Ewing, R. (2001). Keeping beginning teachers in the profession. *Independent Education, 31* (3), 30-32.
- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2002) Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports, 91*, 47-59.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. D. (2003). Inteligencia emocional y Burnout en Profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 260-265.
- Fernandez-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001) Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología, 70*, 79-95. Retirado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF13supresion_cronica_de_pensamientos.pdf.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. *Individual Differences Research, 4* (1), 16-27.
- Foluso, W., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N., & Joiner, T. E. (2004). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*, 233-240. Doi: 10.1023/B:JOBA.0000045339.67766.86.
- Friedman, I. (1993). Burnout in teachers: the concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement, 53* (4), 1035-1045. doi: 10.1177/0013164493053004016.
- Freudenberger, H.J. (1974). Ataff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-165.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland Schools: associations

- with serious intentions to leave. *Australian Education Researcher*, 33 (2), 61-75. Retirado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ766609.pdf>.
- Gohm, C. & Clore, G. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518. doi:10.1080/0269993014300037.
- Goldman, S. Kraemer, D., & Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128. doi: 10.1016/0022-3999(96)00119-5.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guebur, A., Poletto, C., & Vieira, D. (2007). Inteligência emocional no trabalho. *Inter Saberes*, 2 (3), 71-96. Retirado de <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/108>.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association
- Hernández, F., & Gil, J. (2004). *El clima escolar em los Centros de Secundaria más allá de los tópicos*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Lazarus, R. (1999). *Stress e emoção: uma nova síntese*. New York: Springer Publishing Company.
- Leite, M., & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Lisboa: ASA.
- Marques-Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores* (Abstrac). (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado do site:<http://selfregulatedlearning.wordpress.com/investigacao/trabalhos-de-investigacao/burnout-profissional-em-professores-portugueses-representacoes-sociais-incidencia-e-preditores>.
- Marroco, J., Tecedeiro, M., Martins, P., & Meireles, A. (2008). O Burnout como fator hierárquico de 2ª ordem da Escala de Burnout de Maslach. *Análise Psicológica*, 26 (4), 639-649.
- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13. doi: 10.2190/68VD-DFXB-K5AW-PQAY.
- Maslach, C., Schaufeli, & W., Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J. Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215. doi:10.1207/s15327965pli1503_02.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente. Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Abruñeira: K.Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00215-X.
- Queirós, M. M., Carral, J. M. C., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligência Emocional Percebida (IEP) e atividade física na terceira idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 187-209.
- Queirós, C. & Marques, A.J. (2012). Burnout in male Portuguese samples: a comparative study between nurses, teachers and police officers. In J. Neves & S.P. Gonçalves (Eds). *Occupational Health Psychology: from burnout to well-being*. Lisboa: Edições Silabo

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FATOR PROTETOR DO BURNOUT EM PROFESSORES DO 2.º E 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO DA RAM

- Reverendo, I. (2011). *Regulação emocional: sati-sfação com a vida e percepção da aceitação – rejeição parental. Estudo da adaptação e validade da versão portuguesa da emotion regulation index por children and adolescentes (ERICA)*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, C.D., Chaves, L.B. & Carlotto, M.S. (2011). Síndrome de Burnout em professores de Educação Pré-Escolar. *Interação em Psicologia*, 14,197-204.
- Rijo D. (1999). *Pensar os Pensamentos. O Stress na Profissão Docente – Como Prevenir, como Manejar*. Porto: Porto Editora.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*. (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association. Retirado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Schwab, R.L. & Iwanicki, E.F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quaterly*, 7 (2).5-16.
- Sorenson, R. (2007). Stress management in education: warning signs and coping mechanisms. *Management in Education*, 21 (3),10-13. doi: 10.1177/0892020607079985.
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and atrategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398. Doi: 10.1007/s11218-004-4229-y
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3 (4), 269-307
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *The Jornal of Special Education*, 31 (3), 325-349. doi: 10.1177/002246699703100303.