



Inteligência emocional e engagement em professores do ensino básico e secundário da Ilha da Madeira

Emotional intelligence and engagement in teachers of basic and secondary education of Madeira Island

Cláudia Andrade, Natalie Santos, Glória Franco
Universidade da Madeira

Resumo

O construto de inteligência emocional tem sido estudado em várias áreas do desenvolvimento humano, nomeadamente na área da saúde organizacional. No entanto, está ainda muito pouco estudada a sua relação com o engagement, e menos ainda com a saúde dos Professores. O engagement é considerado saudável para o desempenho dos professores e o seu bem-estar, beneficiando não somente o indivíduo, mas também, as organizações para onde trabalha. Este estudo teve precisamente como objetivo compreender a relação entre a inteligência emocional e o engagement. A amostra foi constituída por 250 professores do 2º ciclo (5.º e 6.º ano) (26.4%), 3º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano) (57.2%) e Secundário (10.º, 11.º e 12.º ano) (16.4 %), do género feminino (70.4%) e do masculino (29.6%), da Região Autónoma da Madeira (RAM), Portugal. Utilizámos como instrumentos, o Trait Meta-Mood Scale, o Questionário de Expressividade e o de Regulação Emocional de Berkeley e o Utrecht Work Engagement Scale. Nos nossos resultados encontramos que quanto maior a atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional, maior é o vigor, dedicação e a absorção. A idade e o tempo de serviço não se mostraram relevantes para a explicação da relação entre os construtos. Concluiu-se que os professores que conseguem regular as suas emoções envolvem-se mais no trabalho e utilizam todas as suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais, enquanto desempenham as suas funções, ultrapassando os obstáculos que se lhes interpõem.

Palabras chave: inteligência emocional, regulação emocional, engagement psicológico, professores do ensino básico, professores do ensino secundário

Abstract

The emotional intelligence construct has been studied in various areas of human development, in particular in the area of organizational health. However, it has been insufficiently researched its relationship with the engagement, and even less with the health of Teachers. The engagement is considered healthy for teachers' performance and their welfare, benefiting not only the individual, but also the organisations where they work. Therefore, this study was precisely aimed at understanding the relationship between emotional intelligence and the engagement. The sample consisted of 250 teachers of the 2nd cycle (5th and 6th year) (26.4%) and 3rd cycle (7th, 8th and 9th year) (57.2%) of the basic education and secondary education (10th, 11th and 12th year) (16.4%), female (70.4%) and male (29.6%) teachers of the Autonomous Region of Madeira (RAM), Portugal. We used as instruments, the Trait Meta-Mood Scale, Questionnaire of expressiveness and Emotional adjustment

of Berkeley and Utrecht Work Engagement Scale. Our results show that the greater the emotional to feelings, clarity of feelings and mood repair, the greater vigor, dedication and absorption. Age and length of service were not relevant to the explanation of the relationship between the constructs. It was concluded that teachers who are able to regulate their emotions involved more at work and use all their physical, emotional and cognitive, while playing their roles, overcoming the obstacles which they stand.

Keywords: emotional intelligence, emotional regulation, psychological engagement, elementary school teachers, high school teachers

Ser professor é uma das profissões mais antigas e importantes pelo seu papel na formação do cidadão, sendo uma figura fundamental no processo educativo e no desenvolvimento do aluno. No entanto, ensinar também é uma das profissões mais stressantes (Johnson et al, 2005; Kyriacou e Sutcliffe, 1977).

Alguns estudos referenciam que os professores têm a percepção de vivenciar emoções intensas diariamente, assim como um grande número de exigências emocionais em comparação com outros profissionais (Brotheridge e Grandey, 2002). É importante realçar que a maioria dos professores não estão ansiosos, estressados ou deprimidos (Gouveia, 2010; Rita, Patrão, e Sampaio, 2010). Pelo contrário, a grande maioria reconhece que o seu trabalho é gratificante e satisfatório (Durán, Extremera, Montalbán, e Rey, 2005; Esteves, 2013; Martins, 2008; Picado, 2007; Silva e Astorga, 2012). No entanto, Fernández-Berrocal e Aranda (2008) defendem que os docentes devem de ser treinados na gestão das suas emoções para depois saberem lidar com as emoções dos seus alunos, conduzindo-os ao sucesso da aprendizagem. Veiga-Branco (2004) afirma que o professor desenvolve competências emocionais, para manter um fio condutor de energia positiva com o aluno.

A inteligência emocional, construto definido por Mayer e Salovey (1990, 1997) como a capacidade para identificar, expressar, usar, compreender e gerir as emoções, tem sido amplamente estudado em múltiplos contextos, nomeadamente no bem-estar emocional dos professores (Brackett, Palomera, Mosja-Kaya, Reyes, e Salovey, 2010; Castillo, Fernández-Berrocal, e Brackett, 2013; Sutton, 2004). Alguns estudos têm também investigado a relação entre a inteligência emocional dos trabalhadores e os efeitos positivos nas organizações, como o *engagement* dos trabalhadores (Devi, 2016; Khuong e Yen, 2014; Mwangi, 2014; Ravichandran, Arasu, e Kumar, 2011; Thor e Johnson, 2011), o compromisso organizacional (Carmeli, 2003; Humphreys, Brunsen, e Davis, 2005; Nikolaou e Tsousis, 2002), a satisfação laboral (Kafetsios e Zampetakis, 2008; Ngirande e Timothy, 2014), e a autoeficácia (Chan, 2004; Penrose, Perry, e Ball, 2007).

Os estudos organizacionais têm mostrado que os trabalhadores emocionalmente inteligentes são capazes de reservar os seus recursos, devido à sua capacidade para compreender as suas emoções e as dos outros, bem como de usar e regular as emoções de forma eficaz. Eles são capazes de lidar eficazmente com situações stressantes e

conservar a sua energia física e cognitiva para realizar adequadamente as suas tarefas (Almazrouei, Dahalan, e Faiz, 2015). De igual modo, tem ficado clara a relação entre o *engagement* dos trabalhadores e o sucesso de uma organização (Harter, Schmidt, e Hayes, 2002; Maslach, Schaufeli, e Leiter, 2001; Saks, 2006; Shuck, Reio, e Rocco, 2011; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, e Schaufeli, 2009), produzindo menor alienação e absentismo e maior produtividade (Saks, 2006; Sarangi e Vats, 2015; Shuck, 2011; Wagner e Harter, 2006). Isto deve-se à existência de um aumento do equilíbrio emocional, levando ao controle comportamental e a resultados desejáveis (Bledow, Rosing, e Frese, 2013; Fredrickson e Losada, 2005; Sarangi e Vats, 2015). No entanto, não se tem estudado com profundidade a relação das dimensões da inteligência emocional com o *engagement* dos professores.

As organizações esperam que os seus trabalhadores tenham um pensamento otimista, face às vicissitudes que tem surgido no mundo do trabalho e exigem que estes se comprometam com elevados padrões de desempenho, assim como de envolvimento nas tarefas que realizam diariamente (Bakker e Leiter, 2010). O *engagement*, ou seja, o envolvimento, é um construto recente, integrado na corrente da psicologia positiva, que tenta avaliar o lado positivo da componente humana. Enquanto fenómeno positivo, o *engagement* é caracterizado por um estado de vigor, dedicação e eficácia face ao *stress* profissional. O vigor qualifica-se pelo nível de energia, pelo forte desejo de esforço durante o trabalho e pela resistência. Por seu lado, a dedicação expressa o entusiasmo e a dedicação do trabalhador à labuta que realiza. Por fim, a eficácia representa a concentração do trabalhador na sua tarefa, pela atenção focalizada, claridade mental e gozo na realização das suas tarefas (Rodrigues e Barroso, 2008).

No entanto, existem duas teorias explicativas sobre o *engagement*. A primeira, defendida por Maslach e Leiter (2008), considera o esgotamento emocional e o *engagement* como construtos opostos, ou seja, de um lado a exaustão e do outro, o vigor. A outra, defendida por Schaufeli e Bakker (2004), encara o *engagement* não só como um construto oposto ao esgotamento emocional, mas também como um fenómeno independente, isto é, o *engagement* é caracterizado por uma harmonia entre a parte afetiva e a cognitiva do indivíduo, não se focando em um objeto específico. Desta forma, entende-se que o compromisso do indivíduo no trabalho tem um efeito

salutar no seu desempenho e no seu bem-estar, beneficiando não somente o indivíduo, mas também, as organizações para onde trabalha (Bakker, Schaufeli, Leiter, e Taris, 2008).

A evidência empírica sobre o *engagement* tem demonstrado a sua importância nas diversas áreas profissionais, principalmente nos profissionais de saúde, psicólogos, assistentes sociais e professores (Araújo e Esteves, 2016). Os estudos realizados com professores mostram que o envolvimento e a motivação na sala de aula contribuem para as vivências positivas dos alunos, assim como para a sua motivação (Skinner e Belmont, 1993; Wall, Brok, Hooijer, Martens, e Beemt, 2014). Malash e Leiter (2008) referem que em situações problemáticas, o *engagement* aparece como uma forma de muitos docentes se adaptarem às dificuldades da profissão.

Em suma, o *engagement* do professor parece ter reflexos significativos na qualidade de vida profissional. Este artigo estuda a inteligência emocional percebida e o *engagement*, para compreender a sua relação, bem como as variáveis externas que a podem influenciar. É parte de um estudo mais alargado que tenta perceber como a inteligência emocional e o *engagement* podem funcionar como protetores de problemas de saúde organizacional, como sejam o *burnout* (Andrade, 2013; Andrade e Franco, 2014).

Método

Participantes

A amostra é constituída por 250 professores portugueses de escolas públicas. O nível de ensino que estes lecionam são: 2º ciclo (26.4%), 3º ciclo (57.2%) e secundário (16.4%), sendo 70.4% do género feminino e 29.6% do masculino, com idades compreendidas entre os 20 e 63 anos ($M = 41.67$, $DP = 7.35$) e um tempo de serviço entre os 3 e os 40 anos ($M = 17.04$, $DP = 7.47$).

Instrumentos

Os instrumentos foram selecionados pelo seu significado teórico e por estarem validados para a população portuguesa.

O *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), de Mayer e Salovey (1990, versão portuguesa de Queirós, Fernández-Berocal, Extremera, Carral, e Queirós, 2005), avalia, através de 24 itens de escala tipo Likert de cinco pontos, três dimensões chave da inteligência emocional: a atenção às emoções, a clareza de sentimentos e a reparação do estado emocional. Neste estudo, estas três escalas apresentaram bons níveis de fiabilidade: atenção às emoções ($\alpha = .88$), clareza de sentimentos ($\alpha = .84$) e reparação do estado emocional ($\alpha = .87$).

Associado a este questionário, também foram usados o Questionário de Expressividade de Berkeley e o Questionário de Regulação Emocional. O Questionário de Expressividade (Gross e John, 2003, versão portuguesa de Franco e Beja, 2009a) avalia a expressividade emocional

em três dimensões: expressividade negativa, expressividade positiva e força do impulso. Nesta escala de 14 itens tipo Likert de sete pontos, a dimensão da expressividade negativa ($\alpha = .83$) e a expressividade positiva ($\alpha = .69$) apresentam índices de fiabilidade adequados, enquanto a dimensão força do impulso apresenta um índice de fiabilidade baixo ($\alpha = .53$), não sendo possível afirmar que esta escala esteja a medir de forma adequada esta dimensão. O Questionário de Regulação Emocional (Gross e John, 2003, versão portuguesa de Franco e Beja, 2009b), sendo constituído por nove itens de escala tipo Likert de sete pontos, avalia duas dimensões: a repressão das emoções e a reavaliação das emoções. A repressão das emoções apresenta um índice aceitável de fiabilidade ($\alpha = .67$) e a dimensão reavaliação das emoções um bom índice de fiabilidade ($\alpha = .88$).

A Escala de *Engagement*, traduzida e adaptada por Marques-Pinto (2000) a partir do *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova, e Bakker, 2002) é constituída por 17 itens de escala tipo Likert de seis pontos que avaliam o vigor (altos níveis de energia e resiliência, vontade de investir esforços, não se cansar com facilidade, e persistir face às dificuldades); a dedicação (empenho no trabalho, entusiasmo e orgulho em relação à sua profissão, inspiração e desafio ao nível profissional); e a absorção (imersão no trabalho, dificuldades em desligar-se da profissão e percepção do tempo passar rapidamente). No nosso estudo as escalas apresentam uma boa fiabilidade: vigor ($\alpha = .82$), dedicação ($\alpha = .88$), absorção ($\alpha = .80$).

Procedimentos

Estes questionários e escalas foram entregues pessoalmente a cada docente em envelope fechado e devolvidos da mesma forma. Recorreu-se ao programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 23.0 para a análise dos dados.

Foi efetuada uma análise de regressão múltipla para investigar se a inteligência emocional é preditora das dimensões do *engagement*. Para determinar a adequação do modelo à amostra em estudo foram observados os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2011). Também foram observados os valores de *Cook's distance* e os valores de influência (*Leverage*) para detetar casos extremos. Para determinar se o modelo pode ser generalizado à população foi observado se estavam cumpridos os pressupostos de colinearidade múltipla não perfeita, através dos valores do VIF (*Variance Inflation Factor*); de homocedasticidade, observando os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados; da independência dos erros, através do teste de Durbin-Watson; e da normalidade dos erros, através do histograma da distribuição dos resíduos.

O modelo causal de *engagement* foi avaliado em duas etapas com o *software* AMOS como descrito em Maroco (2014). A qualidade do ajustamento do modelo de medida

(etapa 1) e do modelo causal (etapa 2) foi feita de acordo com os índices de qualidade de ajustamento e respetivos valores de referência descritos por Maroco (2014) a saber: $X^2/df < 2-3$, CFI e GFI $> .90$; RMSEA $< .1$. O pressuposto da normalidade não está cumprido, pelo que foi utilizado como método de estimação ADF (*Asymptotic Distribution Free*) que não exige normalidade dos dados. A significância dos efeitos foi avaliada com reamostragem *Bootstrap*, como descrito em Maroco (2014). Consideram-se significativos os efeitos com $p \leq .050$.

Resultados

Níveis de inteligência emocional e *engagement*

Os resultados da escala TMMS-24 revelam que os professores apresentam um nível adequado de atenção às emoções, para ambos os géneros, de acordo com Mayer e Salovey (1990) (feminino=30.58 e masculino=28.35, sendo os valores adequados entre 22 e 32 para o género masculino e entre 25 e 35 para o género feminino).

Na clareza de sentimentos (feminino=30.81, masculino=29.76) e na reparação do estado emocional (feminino=32.73, masculino=31.49) foram encontrados igualmente valores adequados (pontuação de clareza de sentimentos entre 26 e 35 para os homens e 24 e 34 para as mulheres; pontuação de reparação do estado emocional entre 24 e 35 para os homens e entre 24 e 34 para as mulheres) de acordo com Mayer e Salovey (1990).

No que concerne à expressividade emocional, ainda não existem valores normativos de comparação, mas podemos observar médias mais elevadas na expressividade positiva (5.06), seguidos da expressividade negativa (5.05) e da força do impulso (4.79). No que diz respeito à regulação emocional, observa-se uma média maior na reavaliação das emoções (4.63) do que na repressão das emoções (3.85).

Tabela 1

Coefficientes de correlação de Spearman entre I.E. e Engagement (N = 250)

Escalas	Variáveis	Vigor	Dedicação	Absorção	Idade	Tempo Serviço
Socio-profissionais	Idade	.07	.14*	.14*	–	–
	Tempo serviço	.02	.12	.07	.84**	–
TMMS-24	Atenção às emoções	.21**	.20**	.32***	-.04	-.02
	Clareza de sentimentos	.34***	.32***	.35***	-.06	-.05
	Reparação do estado emocional	.33***	.34***	.44***	.11	.07
Expressividade emocional	Expressividade negativa	.21**	.19**	.34***	.06	.07
	Expressividade positiva	.23***	.23***	.32***	.02	.03
	Força do impulso	.17**	.09	.24***	.06	.07
Regulação emocional	Repressão das emoções	.05	-.02	.10	-.01	-.03
	Reavaliação das emoções	.16*	.20**	.24***	-.02	-.07

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

Assim, os maiores efeitos observam-se entre as diferentes escalas de inteligência emocional e a escala absorção do *engagement*, especialmente com as escalas de reparação do estado emocional e a clareza de sentimentos do TMMS-24.

Relativamente ao *engagement*, os professores avaliados apresentaram valores médios considerados altos (Vigor = 4.94, Dedicação = 4.98, Absorção = 4.79), de acordo com os pontos de corte de Schaufeli e Bakker (2004) (entre 4.81 e 5.67 para o vigor; 4.91 e 5.79 para a dedicação; e entre 4.41 e 5.35 para a absorção). Os valores totais de *engagement* também se encontram dentro do intervalo considerado alto (4.67 e 5.53).

Relação entre a inteligência emocional, *engagement* e outras variáveis externas

Para confirmar a relação estatística entre a inteligência emocional e o *engagement*, bem como as variáveis externas que o podem influenciar, como a idade e o tempo de serviço, foi realizado um teste de correlação de Spearman. Encontramos correlações significativas pequenas e moderadas entre as três escalas do TMMS-24 e as três escalas do *engagement*. Quanto maior a atenção das emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional, maior é o vigor, a dedicação e a absorção (ver Tabela 1).

A expressividade negativa e positiva estão correlacionadas positivamente com o vigor, a dedicação e a absorção, indicando que quanto maior é a expressividade (negativa ou positiva), maior o vigor, a dedicação e a absorção. A força do impulso apenas está correlacionada com o vigor e com a absorção: quanto maior a força do impulso, maior o vigor e a absorção.

Não foi encontrada nenhuma relação entre a repressão das emoções e o *engagement*. A reavaliação das emoções, por outro lado, está correlacionada positivamente com as três escalas do *engagement*. Quanto maior a reavaliação das emoções, maior é o vigor, a dedicação e a absorção (ver Tabela 1).

Não foram encontradas evidências de correlações entre as variáveis idade e tempo de serviço e a inteligência emocional ou *engagement*.

Foram realizados testes de Mann-Whitney que mostraram que existem diferenças significativas entre o

gênero feminino e o masculino na inteligência emocional. Especificamente nas dimensões atenção às emoções ($U = 5176.0, p = .010$), na expressividade negativa ($U = 4420.0, p < .001$), expressividade positiva ($U = 5116.5, p = .007$), força do impulso ($U = 5302.0, p = .020$) e repressão das emoções ($U = 4968.5, p = .003$), sendo que o gênero feminino apresenta maiores níveis de atenção às emoções, expressividade positiva e negativa e força do impulso, e menor repressão das emoções. No entanto, é importante referir que a nossa amostra é majoritariamente feminina (70.4%), o que poderá ter influência nestes resultados.

Preditores do Engagement

Procedemos à apresentação dos resultados dos modelos de regressão múltipla hierárquica para predição de cada

uma das escalas do *engagement*. Inicialmente incluímos as variáveis sociodemográficas que mostraram ter influência ou correlação com a inteligência emocional e o *engagement* (gênero). Seguidamente foram integradas as medidas de inteligência emocional

Preditores do Vigor. Os resultados da regressão linear apresentados na Tabela 2 indicam que os melhores preditores do vigor são a clareza dos sentimentos ($b = 0.040, \beta = .257, t = 3.70, p < .001$) e a reparação do estado emocional ($b = 0.031, \beta = .201, t = 2.79, p = .006$). Os valores Beta (β) indicam que quanto maior a clareza dos sentimentos e a reparação do estado emocional maior é o Vigor, sendo que o preditor mais relevante foi a clareza dos sentimentos.

Tabela 2

Coefficientes estandardizados dos preditores do Vigor, Dedicção e Absorção ($N = 250$)

Parâmetros	Vigor		Dedicção		Absorção	
	Modelo I	Modelo II	Modelo I	Modelo II	Modelo I	Modelo II
I - Variáveis sociodemográficas						
Constante	4.939	1.978	5.001	1.923	4.825	.845
Gênero	-.003	.060	-.036	.021	-.063	.021
II - Inteligência emocional						
Atenção às emoções		-.024		.034		.070
Clareza de sentimentos		.257***		.199**		.128
Reparação do estado emocional		.201**		.151*		.314***
Repressão		.052		-.030		.105
Reavaliação		.048		.118		.045
Expres. negativa		.069		-.029		.161
Expres. positiva		.052		.114		.017
Força do impulso		.021		-.017		-.003

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

Tabela 3

Resumo dos modelos de regressão múltipla das variáveis gênero e dimensões da IE como preditores do vigor, da dedicação e da absorção ($N = 250$)

Variável independente	Modelos	R	R ²	R ² (ajustado)	F
Vigor	I	.003	.000	-.004	.002
	II	.453	.206	.176	6.90*
Dedicção	I	.036	.001	-.003	0.32
	II	.400	.160	.128	5.07*
Absorção	I	.063	.004	.000	0.98
	II	.527	.277	.250	10.24*

Nota: Modelo I = Preditores: Gênero; Modelo II = Preditores: Gênero, atenção às emoções, clareza de sentimentos, reavaliação do estado emocional, repressão das emoções, reavaliação das emoções, expressividade negativa, expressividade positiva e força do impulso.

* $p < .001$.

A combinação das variáveis prediz 20.6 % (R^2) com um decréscimo de 3.0% em relação ao R^2 ajustado (ver Tabela 3). O modelo I (gênero) não explica o vigor significativamente ($F(1.248) = 0.002, p = .965$) e o modelo II (dimensões da inteligência emocional) explica o 20.6% da variância na dimensão vigor ($F(9.240) = 6.90, p < .001$), o que de acordo com Cohen (1996, citado por Field, 2011), indica que este modelo tem um efeito moderado.

A amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influenciar o modelo. Os pressupostos de multicolinearidade, independência dos erros e normalidade dos erros estão cumpridos, no entanto, não está cumprido o pressuposto de homocedasticidade dos resíduos, pelo que o modelo poderá não ser generalizável para a população.

Preditores da dedicação. Os resultados apresentados na Tabela 2 indicam que os parâmetros que melhor predizem a dimensão dedicação do engagement são a clareza dos sentimentos ($b = 0.040, \beta = .199, t = 2.79, p = .006$) e a reparação do estado emocional ($b = 0.029,$

$\beta = .151, t = 2.04, p = .043$). A reavaliação das emoções também se apresenta como um preditor, mas apenas com 90% de confiança ($b = 0.095, \beta = .118, t = 1.69, p = .092$). Quanto maior a clareza dos sentimentos e a reparação do estado emocional, maior é a dedicação, sendo o preditor mais relevante a clareza dos sentimentos.

A combinação das variáveis prediz 16.0% (R^2) com um decréscimo de 3.2% em relação ao R^2 ajustado. O modelo I (género) não explica a dedicação significativamente ($F(1,248) = 0.32, p = .572$) e o modelo II (dimensões da inteligência emocional) explica 16.0% da variância na dimensão dedicação ($F(9,240) = 5.07, p < .001$), o que de acordo com Cohen (citado por Field, 2011), indica que este modelo tem um efeito pequeno (ver Tabela 3).

Existe uma proporção elevada de *outliers* que podem afetar o modelo (2.4% dos casos apresenta valores fora do intervalo $[-2.58; +2.58]$). Por outro lado, os valores de *Cook's distance* e de covariância são adequados pelo que podemos concluir que podemos considerar que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influenciar o modelo (Field, 2011).

Não existe multicolinearidade entre as variáveis e o pressuposto da independência dos erros está cumprido. No entanto, existem indícios de heterocedasticidade dos resíduos observando-se assimetria negativa na distribuição dos erros, não se cumprindo o pressuposto de normalidade dos erros. Assim, apesar do modelo apresentar-se como adequado para esta amostra, não pode ser generalizado para a população da RAM.

Preditores da absorção. Os resultados indicam que os parâmetros que são melhores preditores da absorção é a reparação do estado emocional ($b = 0.054, \beta = .314, t = 4.57, p < .001$). A clareza dos sentimentos é preditor, mas apenas com um 90% de confiança ($b = 0.023, \beta = .128, t = 1.93, p = .054$). Conclui-se que quanto maior é a reparação do

estado emocional, maior a absorção (ver Tabela 2).

A combinação das variáveis prediz 27.7% (R^2) com um decréscimo de 2.7% em relação ao R^2 ajustado. O modelo I (género) não explica o vigor significativamente ($R^2 = 0.04\%, F(1,248) = 0.98, p = .323$) e o modelo II (dimensões da inteligência emocional) explica 27.7% da variância na dimensão vigor ($F(9,240) = 10.24, p < .001$), o que de acordo com Cohen (citado por Field, 2011) indica que este modelo tem um efeito moderado (ver Tabela 3).

A amostra não apresenta casos extremos que possam influenciar o modelo. Também observamos que não existe evidência de multicolinearidade. Os pressupostos de homocedasticidade, da independência dos erros e da normalidade dos erros foram também cumpridos pelo que se pode resumir que o modelo apresenta-se como adequado para esta amostra e pode ser generalizável para a população da RAM.

Modelo de medida dos fatores latentes

Sendo que não se encontraram evidências de que a expressividade e a regulação emocional (avaliadas pelos Questionário de Expressividade de Berkeley e de Regulação Emocional) sejam preditores do *engagement*, foi avaliado um modelo dos fatores latentes da inteligência emocional, tal como avaliada pelo TMMS-24, e do *engagement*, avaliado pelo UWES. O modelo de medida dos fatores latentes, apresentado na Figura 1, revelou uma qualidade de ajustamento aceitável ($X^2/df = 3.03, CFI = .860; GFI = .952; RMSEA = .090; MECVI = .205$). A análise das trajetórias entre os fatores revelou que a trajetória Inteligência emocional – *Engagement* é significativa ($b = .182, \beta = .630, DP = .041, p = .010$ – com estimativas calculadas através de *Bootstrap*). A Figura 1 apresenta os valores dos pesos fatoriais standardizados e a fiabilidade individual para cada uma dos itens no modelo.

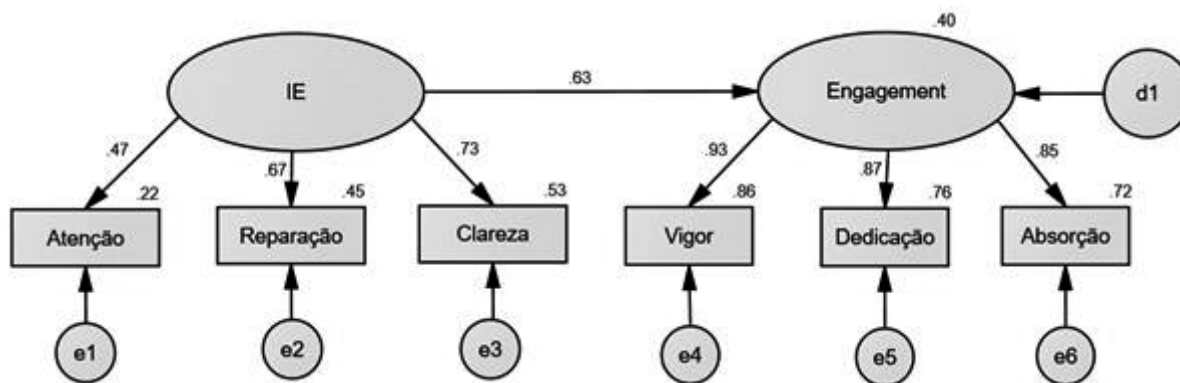


Figura 1. Modelo causal de fatores latentes entre a inteligência emocional e engagement dos professores de 2.º e 3.º ciclo de ensino básico e secundário.

Discussão

Nas últimas décadas, o *engagement* dos trabalhadores tem sido objeto de muitos estudos, devido à sua importância para melhorar o desempenho dos trabalhadores

(Esteves, 2013). Da mesma forma, o *engagement* dos professores é considerado uma habilidade crítica associada aos resultados dos estudantes (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, e Hofman, 2012; Cornelius-White, 2007; Patrick, Hisley, e Kempler, 2000; Van Uden, Ritzen, e

Pieters, 2013). Muitos estudos têm sido desenvolvidos para identificar os fatores que influenciam o envolvimento, mas a relação das diversas dimensões da inteligência emocional com o *engagement* dos professores não têm sido amplamente investigado (Almazrouei et al., 2015).

À semelhança dos estudos de Durán et al. (2005) em Espanha, e de Esteves (2013), Picado (2007), e Silva e Astorga (2012) em Portugal continental, os professores da RAM apresentam valores de *engagement* consideravelmente altos. Estes resultados comprovam que existem muitos professores envolvidos no seu trabalho, o que é muito animador porque, de acordo com Marques-Pinto, Lima, e Lopes da Silva (2003), os professores com altos níveis de *engagement* são enérgicos e evidenciam uma ligação positiva com as atividades docentes, encarando-se a si próprios como capazes de confrontar as exigências da profissão. Assim, muitos professores conseguem reagir funcionalmente face às dificuldades profissionais, apresentando-se como professores enérgicos, implicados e com um alto nível de concentração no trabalho (Silva e Astorga, 2012).

Os resultados revelaram uma relação positiva entre as dimensões da inteligência emocional, com exceção da repressão das emoções, e o *engagement*. No entanto, apenas a inteligência emocional, tal como avaliada pelo TMMS-24, prediz significativamente o vigor, a dedicação e a absorção. Outras investigações também demonstraram que a inteligência emocional dos trabalhadores desenvolve uma vinculação emocional e compromisso com a organização (Carmeli, 2003; Humphreys et al., 2005; Nikolaou e Tsaousis, 2002).

A clareza de sentimentos foi um dos principais preditores das dimensões do *engagement*. Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Almazrouei et al. (2015) que encontraram que a compreensão das emoções próprias estava relacionada com o *engagement* dos trabalhadores. Quanto maior a compreensão dos professores das suas próprias emoções, maior é o seu envolvimento no trabalho.

Os resultados deste estudo também revelam que a reparação do estado emocional é um preditor do vigor, da dedicação e a absorção. Sarangi e Vats (2015), utilizando também o TMMS-24, encontraram que a reparação do estado emocional era a dimensão mais relevante para explicar o *engagement*, da mesma forma que Almazrouei et al. (2015), observaram uma relação positiva entre a regulação das emoções e o envolvimento dos trabalhadores. Assim, os professores que conseguem regular as suas emoções envolvem-se mais no trabalho e utilizam todas as suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais enquanto desempenham as suas funções, ultrapassando os obstáculos que se lhes interpõem.

Observamos que a variância explicada pela inteligência emocional é maior para o vigor e absorção, sendo que o tamanho do efeito da inteligência emocional na dedicação é pequeno. Castillo et al. (2013) também observaram que o seu programa de aprendizagem social e emocional para

professores, Ruler, teve efeitos significativos no vigor e na absorção, mas não na dedicação. Assim, esta componente – referente ao juízo sobre o significado do trabalho, sentimento de entusiasmo e orgulho em relação às suas tarefas, e inspiração e desafio pelo trabalho – parece estar menos relacionada com as habilidades de inteligência emocional e, portanto, é menos suscetível a mostrar mudanças como resultado de programas de aprendizagem social e emocional.

Em suma, os resultados deste estudo demonstraram a importância das dimensões da inteligência emocional no desenvolvimento do *engagement* dos professores, sendo essencial para ajudar a assegurar os programas educativos, melhorar os resultados dos alunos, e promover a sustentabilidade e continuidade das aprendizagens.

Referências

- Almazrouei, S. A. S., Dahalan, N., & Faiz, M. H. (2015). The Impact of Emotional Intelligence on Employee Engagement. *International Journal of Management and Commerce Innovations*, 3(1), 376-387. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v6n11p157>
- Andrade, C. (2013). *Inteligência emocional, engagemt e burnout em professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário da RAM*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.
- Andrade, C., & Franco, G. (2014). Inteligência emocional, como factor protector do burnout em professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário da RAM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD. *Revista de Psicologia*, 1, 6, 417-426.
- Araújo, I., & Esteves, R. (2016). *Engagement em docentes do ensino superior: uma abordagem exploratória*. *Enfermería Universitaria*, 13(2), 73-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2016.03.006>
- Bakker, A., & Leiter, M. (2010). Where to go from here: integration and future research on work engagement. In A. B. Bakker, & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 181-96). New York: Psychology Press.
- Bakker, A., Scaufeli, W., Leiter, M., & Taris, T. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200. <http://dx.doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bledow, R., Rosing, K., & Frese, M. (2013). A dynamic perspective on affect and creativity. *Academy of Management Journal*, 56(2), 432-450. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2010.0894>
- Brackett, M., Palomera, R., Mosja-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. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional Labor and Burnout: comparing two perspectives of

- “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Carrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers’ professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 788-813. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940310511881>
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263–272. <http://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298563>
- Devi, S. (2016). Impact of spirituality and emotional intelligence on employee engagement. *International Journal of Applied Research*, 2(4), 321-325.
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y las organizaciones*, 21, 145-158.
- Esteves, A. M. A. (2013). *O Burnout e o Engagement – Estudo numa amostra de professores do ensino superior público português*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico do Porto.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Field, A. (2011). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3ª Ed.). London: SAGE.
- Franco, G., & Beja, M. J. (2009a). Teste de expressividade emocional de Berkeley : Estudos exploratórios para uma população portuguesa. Comunicação apresentada no *I Congresso Luso – Brasileiro de Psicologia da Saúde*, Faro, Janeiro de 2009.
- Franco, G., & Beja, M. J. (2009b). Teste de regulação emocional: Estudos exploratórios para uma população portuguesa. Comunicação apresentada no *I Congresso Luso – Brasileiro de Psicologia da Saúde*, Faro, Janeiro de 2009.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Gouveia, C. J. B. (2010). *Burnout, ansiedade e depressão nos professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationship and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Humphreys, J., Brunsen, B., & Davis, D. (2005). Emotional structure and commitment: Implications for health care management. *Journal of Health Organization and Management*, 19, 120-129. <http://dx.doi.org/10.1108/14777260510600040>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710-720. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Khuong, M. N., & Yen, N. H. (2014). The effects of leadership styles and sociability trait emotional intelligence on employee engagement. A study in Binh Duong City, Vietnam. *Int. J. Curr. Res. Aca. Rev.*, 2(1), 121-136.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191770290407>
- Maroco, J. (2014). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marques-Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Lisboa. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10451/11328>
- Marques-Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2003). Estresse profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reação de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Martins, J. M. (2008). *Burnout na profissão docente*.

- (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- 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.
- Mwangi, C. I. (2014). Emotional intelligence influence on employee engagement sustainability in kenyan public universities. *International Journal of Academic Research in Public Policy and Governance*, 1(1), 75-92. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPPG/v1-i1/920>
- Ngirande, H., & Timothy, H. T. (2014). The relationship between leader emotional intelligence and employee job satisfaction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(6), 35-40. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n6p35>
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis*, 10, 327-342. <http://dx.doi.org/10.1108/eb028956>
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236. <http://dx.doi.org/10.1080/00220970009600093>
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do ensino básico: o papel dos esquemas precoces mal adaptativos no mal-estar e no bem-estar dos professores*. (Tese de Doutoramento em Psicologia). Universidade de Lisboa.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C., & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 199-216.
- Ravichandran, K., Arasu, R., & Kumar, S. A. (2011). The impact of emotional intelligence on employee work engagement behavior: An empirical study. *International Journal of Business and Management*, 6(11), 157-169. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v6n11p157>
- Rita, J. S., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (1151-1161). Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, F., & Barroso, A. (2008). Avaliação do Engagement nos docentes da Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias. *Bioanálise*, 1, 34-39.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Sarangi, S., & Vats, A. (2015). Role of Emotional Intelligence on Employee Engagement: A Study among Indian Professionals. *International Journal of Business and Management*, 10(6), 224-233. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v10n6p224>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W., Martinez, I, Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 33, 464-481. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Shuck, B. (2011). Four emerging perspectives of employee engagement: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 10(3), 304-328. <http://dx.doi.org/10.1177/1534484311410840>
- Shuck, B., Reio Jr, T. G., & Rocco, T. S. (2011). Employee engagement: An examination of antecedent and outcome variables. *Human Resource Development International*, 14(4), 427-445. <http://dx.doi.org/10.1080/13678868.2011.601587>
- Silva, M. I., & Astorga, M. C. (2012). Engagement e burnout em professores portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 63-72.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Thor, S., & Johnson, C. (2011). Leadership, Emotional Intelligence, and Work Engagement: A Literature Review. *Leadership & Organizational Management Journal*, 3, 18-56.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>

- Veiga-Branco, A. (2004). *Competência emocional: um estudo com professores*. (1.ª Ed.). Coimbra: Quarteto.
- Wagner, R., & Harter, J. K. (2006). *12: The elements of great managing*. New York: Gallup Press.
- Wall, J., Brok, P., Hooijer, J., Martens, R., & Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: exploring motivational profiles. *Learning and individual differences*, 36, 27-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183-200. <http://dx.doi.org/10.1348/096317908X285633>

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2016.

Fecha de revisión: 22 de noviembre de 2016.

Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2016.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2016.