

Inteligência Emocional, Trabalho Emocional e Ajustamento Psicológico em Professores do Ensino Superior

Catarina Santos Vieira Rodrigues Folião

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde
Orientação: Prof. Doutora Alexandra M. Araújo

Setembro, 2020



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Do conhecimento à prática.

Catarina Santos Vieira Rodrigues Folião

Inteligência Emocional, Trabalho Emocional e Ajustamento Psicológico em Professores do Ensino Superior

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Prof. Doutora Alexandra M. Araújo

Departamento de Psicologia e Educação

setembro, 2020

Agradecimentos

Era uma vez... Sempre quis começar assim um parágrafo, mas até então nunca foi possível, desta vez é, sendo que o livro foi construído com base em conquistas e obstáculos num decorrer de cinco anos. Aqui estou, um passinho mais perto da conquista final, ser Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Porém, este livro não se fez sozinho, teve diferentes personagens que de diversas formas contribuíram para que chegasse onde estou hoje, como tal quero agradecer-vos a cada um/a em particular.

Primeiramente, quero agradecer à Professora Alexandra Araújo, por desde o primeiro dia incentivar-me a dar o meu máximo em tudo aquilo que faço, apoiar-me nesta aventura de conciliar os meus dois amores num estudo, a psicologia clínica e os contextos organizacionais. A orientação à distância, motivada pela situação de isolamento social, permitiu a que visse não só a excelente professora e profissional que é a Professora Alexandra, como também a excelente pessoa que é. Ser-lhe-ei eternamente grata por toda a amabilidade, dedicação e disponibilidade constante.

Queria agradecer também a todos/as os/as professores/as que se mostraram disponíveis para participar neste estudo, mesmo numa fase delicada a nível profissional e pessoal para todos/as. Obrigada, sem a vossa colaboração não seria possível.

Aos meus pais, não poderei expressar tamanha gratidão em palavras, apesar das dificuldades, fizeram todos os esforços possíveis e impossíveis para que conseguisse terminar a minha formação, motivando-me de forma constante e mostrando o seu amor incondicional. Obrigada por para além de uma formação superior, darem-me valores fundamentais não só para o exercício de uma profissão, como também para a interação com os outros.

Tiago, como foi possível um engenheiro ouvir tanto de psicologia durante todos estes anos e nunca se cansar? Foste e és incrível, a tua paciência, o teu amor e afeto foram um pilar para que alcançasse esta meta. Obrigada por tudo.

Agradeço também a todos os meus amigos e colegas, aos que já o eram e os que foram entrando na minha vida durante o percurso. Em especial, às minhas amigas de curso, Catarina Magalhães e Ângela Pereira, obrigada por todos estes anos, lado a lado.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos os que fizeram parte desta caminhada e que de alguma forma contribuíram para que fosse possível.

Continua...

Resumo

Ainda que a inteligência emocional seja atualmente um tema de ampla exploração na investigação em Psicologia, são ainda escassos os estudos em território nacional que exploram a sua influência em classes profissionais específicas como os professores do Ensino Superior. Esta classe profissional é apontada como sendo uma das que mais necessita de regular as suas emoções para ir ao encontro das expectativas exigidas a estes profissionais, sendo que estas exigências de interação e modificação emocional comportam consequências para estes profissionais, como o *burnout*. Assim, o presente estudo procura compreender a influência da inteligência emocional na vivência do trabalho emocional em professores do Ensino Superior português, tal como o seu efeito no ajustamento psicológico destes profissionais, operacionalizado em termos de *coping* resiliente, envolvimento no trabalho e *burnout*. Participaram neste estudo 115 professores (61.7% do sexo feminino, 37.4% do sexo masculino, 0.9% com identidade não binária), de áreas das ciências sociais e humanas (73.9%) e ciências sociais e exatas (22.5%), a exercer funções em instituições de ES público (57.4%) e privado (42.6%). Os resultados indicam que professores com níveis superiores de inteligência emocional recorrem com mais frequência a estratégias de *deep acting* e apresentam indicadores mais positivos de ajustamento psicológico, com níveis inferiores de *burnout* e superiores de *coping* resiliente e envolvimento no trabalho. Sugere-se no futuro a replicação deste estudo transculturalmente, bem como em classes profissionais distintas para uma melhor compreensão da influência das variáveis em estudo no ajustamento psicológico dos profissionais.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Trabalho emocional, *Deep acting*, *Surface acting*, *Burnout*, *Coping* resiliente, Envolvimento.

Abstract

Although emotional intelligence is currently a topic of wide exploration in Psychology research, studies in the national territory that explore the influence in specific professional classes such as higher education teachers are still scarce. This professional class is considered to be among the ones that most need to regulate their emotions in order to meet the expectations demanded of these professionals, and these demands for interaction and emotional modification have consequences for these professionals, such as burnout. Thus, the present study seeks to understand the influence of emotional intelligence on the experience of emotional labor in Portuguese higher education teachers, as well as its effect on the psychological adjustment of these professionals, operationalized in terms of resilient coping, work engagement and burnout. 115 teachers participated in this study (61.7% female, 37.4% male, 0.9% with non-binary identity), from the areas of social and human sciences (73.9%) and social and exact sciences (22.5%), exercising functions in public (57.4%) and private (42.6%) higher education institutions. The results indicate that teachers with higher levels of emotional intelligence more often resort to deep acting strategies and have more positive indicators of psychological adjustment, with lower levels of burnout and higher levels of resilient coping and work engagement. In the future, it is suggested to replicate this study cross-culturally, as well as in different professional classes for a better understanding of the influence of the variables under study in the psychological adjustment of professionals.

Keywords: Emotional intelligence, Emotional labor, Deep acting, Surface acting, Burnout, Resilient coping, Engagement.

Índice

Introdução.....	10
Inteligência Emocional: Definição e Relevância.....	10
Inteligência Emocional e Trabalho Emocional	12
Inteligência emocional, trabalho emocional e ajustamento profissional.....	14
O Presente Estudo.....	17
Método.....	19
Participantes	19
Instrumentos	20
Procedimentos	24
Resultados.....	25
Descrição das Variáveis.....	25
Estudo das Relações entre IE, TE e Ajustamento Psicológico de Professores do Ensino Superior	28
Discussão.....	34
Vantagens e Limitações do Estudo.....	37
Implicações e Sugestões para o Futuro	39
Referências	42
Anexos	49

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise Descritiva das Variáveis em Estudo.....	25
Tabela 2 - Regressão Hierárquica Múltipla para Predição do <i>Burnout</i>	31
Tabela 3 - Regressão Hierárquica Múltipla para Predição do <i>Coping</i> Resiliente	32
Tabela 4 - Regressão Hierárquica Múltipla para Predição do Envolvimento	33

Índice de Siglas

IE – Inteligência Emocional

TE -Trabalho Emocional

DA – *Deep acting*

SA – *Surface acting*

Introdução

A inteligência emocional (IE) tem vindo a ser concetualizada como uma habilidade que tem por base a compreensão e expressão das emoções, a assimilação das emoções em pensamentos, a compreensão e o raciocínio com base nestas, bem como a regulação das emoções do próprio e dos outros (Mayer, Salovey, & Caruso, 2011). Neste sentido, os professores em geral, bem como os professores do Ensino Superior em particular, estão entre os profissionais que mais necessitam de gerir as suas emoções, compreendê-las e controlá-las, de modo a executar as suas tarefas de trabalho de forma ajustada (Arif, Umer, Kazmi, & Khalique, 2019; Cherniss, 2010; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Assim, torna-se necessário estudar esta classe profissional, nomeadamente a influência da IE na sua vivência do trabalho e o efeito no seu ajustamento psicológico, o qual é preponderante para uma prática profissional bem-sucedida.

Inteligência Emocional: Definição e Relevância

A IE é considerada como uma aptidão individual para identificar, compreender e expressar as próprias emoções, tal como as dos demais (Mayer & Salovey, 1997). Esta variável pode ser compreendida através de duas abordagens distintas, resultando em diferentes concetualizações (Ferrándiz et al., 2014). Por um lado, os modelos de IE enquanto habilidade, caracterizam-na como uma forma pura de capacidade mental, enfatizando as diferenças individuais no processamento cognitivo de informação afetiva. Estes modelos contrastam com os modelos teóricos mistos, que descrevem a IE enquanto combinação da capacidade emocional com dimensões da personalidade, motivação e estados afetivos (Goleman, 1995; Petrides & Furham, 2001).

As várias definições de IE como modelo de habilidade levaram ao surgimento de uma abordagem integrativa, que considera a IE como sendo composta por quatro

dimensões, que compreendem: (1) a percepção e expressão das emoções – reconhecimento e expressão das emoções nos estados físicos, sentimentos e pensamentos, tal como identificação da expressão emocional nos outros; (2) a assimilação da emoção no pensamento – utilização das emoções para priorizar pensamentos de forma produtiva; (3) a compreensão e análise das emoções – catalogar emoções, incluindo emoções complexas, bem como identificar sentimentos simultâneos; e (4) a regulação reflexiva das emoções – monitorizar e regular as emoções para potenciar o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011). As diversas concetualizações de IE têm dado origem a diferentes instrumentos de medida, como por exemplo, testes de desempenho e inventários de autorresposta com base na autopercepção de habilidade (Costa & Faria, 2014), tais como a Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS, 2002; adaptação portuguesa de Rodrigues, Rebelo, & Coelho, 2011).

A investigação neste domínio tem vindo a sugerir que as emoções têm um papel crucial na vida profissional dos indivíduos (Cherniss, 2010) observando-se implicações positivas da IE em variáveis organizacionais, tais como o desempenho profissional, tomada de decisão, negociação, eficácia, liderança e envolvimento no trabalho (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; O’Boyle et al., 2010; Schutte & Loi, 2014). Elfenbein et al. (2007) observaram que o reconhecimento das emoções conduziu a um aumento significativo na eficácia e desempenho no local de trabalho de profissionais de diversas áreas, como médicos, professores e diretores de escolas. De igual modo, diferentes meta-análises verificaram que a EI está positivamente relacionada com o desempenho profissional (O’Boyle et al., 2010) e com a satisfação profissional (Miao, Humphrey, & Qian, 2017). Indivíduos emocionalmente inteligentes interpretam os diferentes eventos do seu trabalho de forma positiva, promovendo um efeito positivo neste e,

consequentemente diminuindo os efeitos negativos de eventos e tarefas menos positivas, originando um sentimento de satisfação face à atividade profissional (Miao et al., 2017).

Por fim, a literatura tem vindo a apresentar a pertinência da análise de diferenças da IE global e nas suas dimensões, em função de variáveis sociodemográficas, como por exemplo o sexo. Alguns resultados encontrados por diferentes autores sugerem que, as mulheres apresentam níveis superiores de IE, tendo maior facilidade em expressar emoções, regulá-las, identificá-las e diferenciá-las em comparação com os homens (Brackett & Mayer, 2003; Bueno et al., 2006; Joseph & Newman, 2010; Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, & Extremera, 2012). Contudo, outros estudos, nomeadamente com base na WLEIS, não obtêm os mesmos resultados no que toca às diferenças de género. Numa amostra de 1194 candidatos a bombeiros nos Estados Unidos, indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino pontuam scores semelhantes na escala de IE, observando-se apenas diferenças na dimensão da utilização das emoções para facilitar o desempenho, sendo que o sexo feminino apresenta níveis superiores, comparativamente, com o sexo masculino (Whitman, Rooy, Viswesvaran, & Kraus, 2013).

Inteligência Emocional e Trabalho Emocional

A IE é vista como tendo um papel fulcral na qualidade do trabalho dos profissionais, uma vez que produz consequências positivas nos trabalhadores e, consequentemente, minimiza danos da atividade laboral, como por exemplo o stress (Lee & Ok, 2012). Esta relação é crucial em profissionais que lidam com outros indivíduos e que necessitam de regular as suas emoções no sentido de adotarem uma expressão emocional mais “amigável”, quando na realidade estão em situações que provocam emoções negativas ou emoções com graus variados de intensidade (Brotheridge, 2006; Wen, Huang, & Hou, 2019). Neste contexto, surge o conceito de trabalho emocional (TE), que é qualificado como um processo de manipulação das emoções e da sua expressão

para potenciar um ajustamento ao contexto e exigências do trabalho (Hochschild, 1983). Assim, os trabalhadores sentem a necessidade de manipular as suas emoções, de modo a serem consistentes com as *display rules*, isto é, os indivíduos devem expressar as emoções que são mais adequadas ao exercício da sua profissão e que vão ao encontro das regras organizacionais de exibição emocional (Diefendorff & Gosserand, 2003). Quando surgem emoções incongruentes com as *display rules*, os profissionais em TE necessitam de níveis superiores de regulação emocional, com o intuito de alcançarem maior concordância com estas e executarem as suas funções da melhor forma (Grandey & Sayre, 2019). As mulheres são apontadas como estando mais envolvidas em profissões que exigem níveis superiores TE, comparativamente com os homens (Hochschild, 1983).

A literatura realça que os profissionais em TE respondem às *display rules* segundo duas estratégias: o *deep acting* (*DA*), em que os trabalhadores modificam os seus reais sentimentos e pensamentos para produzir um desempenho genuíno, e o *surface acting* (*SA*), em que “fingem” sentimentos e pensamentos concordantes com as *display rules*, mantendo o seu estado interno, isto é, enganam os outros através da sua expressão emocional, mas não se enganam a si próprios (Hochschild, 1983). Anos mais tarde, Lee e Brotheridge (2011) sugerem uma divisão da dimensão de *SA* em duas subdimensões, nomeadamente a ocultação das emoções e a falsificação das emoções, para uma melhor compreensão das suas consequências físicas e psicológicas, bem como para fornecer uma adequada compreensão e pistas de intervenção no processo de TE.

Neste seguimento, Grandey e Sayre (2019) referem que estas duas estratégias de atuação, *DA* e *SA*, têm princípios em comum com a regulação emocional, porém apresentam algumas distinções. Enquanto que em *DA* a modificação de sentimentos pode ser feita através de estratégias cognitivas como a reorientação da atenção ou reavaliação, com o intuito de alterar proactivamente os sentimentos, em *SA* (global) ocorre uma

modulação comportamental, como a supressão ou amplificação de emoções, que se desencadeia perante eventos negativos.

Inteligência emocional, trabalho emocional e ajustamento profissional.

A revisão da literatura de Mesmer-Magnus et al. (2011) sugere que a exigência para a modificação da expressão emocional dos trabalhadores para ir ao encontro das *display rules* pode provocar consequências em três áreas distintas, nomeadamente na saúde, no comportamento e no desempenho: na saúde, a principal consequência apontada é o *burnout*, que compreende a despersonalização, exaustão emocional e baixos níveis de realização pessoal; nos comportamentos e atitudes, são afetadas áreas como a satisfação e competitividade, podendo desencadear a desistência da função; e, finalmente, os efeitos no desempenho dão-se pelo gasto de energia na gestão das emoções, com impacto nos recursos cognitivos inerentes às tarefas da função exercida, como por exemplo, processos de tomada de decisão e execução de tarefas. Por outro lado, parecem existir associações diferenciadas entre IE e TE, sendo que a IE tem vindo a demonstrar estar positivamente relacionada com a estratégia de *DA* e, por outro lado, negativamente relacionada com o *SA* (Mesmer-Magnus et al., 2011). Profissionais com elevados níveis de IE usualmente adotam estratégias de *DA* em vez da *SA*, sendo apontada esta escolha como potenciadora da satisfação profissional (Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007). O *SA* é normalmente visto como sendo uma estratégia menos adaptativa, potenciadora de dissonância emocional e, comumente associada a consequências como o *burnout* e a depressão (Mikolajczak et al., 2007). Em estudos que correlacionaram o *burnout* com o *DA* e com o *SA* observou-se uma correlação mais fraca na primeira estratégia comparativamente com a segunda (Mikolajczak et al., 2007).

Os professores do Ensino Superior são apontados como sendo dos profissionais que mais precisam de gerir as suas emoções procurando um esforço para produzir e

controlar as próprias emoções em função das opiniões e expectativas esperadas (Hochschild, 1983; Mahoney, Buboltz, Buckner, & Doverspike, 2011). Ghanizadeh e Royaei (2015) referem que a docência apresenta três aspetos que vão ao encontro da definição do conceito de TE de Hochschild (1983): (1) o ensino exige ao professor contacto interpessoal com colegas e estudantes; (2) o ensino exige que os professores produzam estados emocionais nos seus estudantes ou nos seus colegas; e (3) existe um controlo externo sobre o TE dos professores relacionado com regras culturais e normas profissionais. Deste modo, os professores fazem uso das estratégias de TE para apresentarem estados emocionais socialmente e profissionalmente desejáveis. Esta profissão é comumente descrita como sendo sobrecarregada e negativamente apreciada, o que origina nos docentes consequências prejudiciais na sua saúde, com níveis superiores de stress, raiva e ansiedade (Arif et al., 2019; Winograd, 2005).

A docência no Ensino Superior implica, assim, a utilização de TE, não só nas tarefas associadas ao ensino, como também no leque de tarefas que os docentes executam, o chamado perfil de trabalho triplo, que inclui o ensino, a investigação e a gestão académica (Vera, Salanova, & Martín, 2010). Segundo os estudos de Currie (1996), as obrigações institucionais ou tarefas administrativas são encaradas pelos docentes como frustrantes, prejudicando não só as suas tarefas de ensino como também as suas investigações, uma vez que com estas perdem energia para levar a cabo os estudos nas suas áreas de interesse. Esta frustração e gasto de energia, mais as exigências associadas à compatibilização de tarefas de ensino e investigação, potenciam tensão e, por sua vez, causam exaustão emocional (Taris, Schreurs & Van Iersel-Van Shilfhout, 2001). Desta forma, o stress sentido pelos docentes é visto como um stress crónico, ou também designado de *burnout*, que advém de stressores interpessoais crónicos que comprometem o desempenho profissional (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Vera et al., 2010).

Para Maslach et al. (2001), o *burnout* inclui as dimensões de exaustão emocional, cinismo, despersonalização e ineficácia ou falta de realização. No seu estudo com professores do Ensino Superior, Vera et al. (2010) identificaram que estes profissionais podem experienciar a dimensão de despersonalização face aos estudantes, colegas de trabalho ou direção, como também, a dimensão de cinismo em relação ao desempenho das tarefas como docente, investigador ou perante tarefas administrativas. O *burnout* para além de ter impacto significativo na vida profissional tem, de igual modo, consequências na vida familiar, sendo que o sentido desta influência ainda não é claro (Jansen, Kant, Kristensen, & Nijhuis, 2003; Sinval, Queirós, Pasian, & Marôco, 2019). Num estudo realizado com 102 professoras, casadas e com pelo menos um filho no agregado familiar, observaram-se correlações entre a utilização de estratégias de SA com as dimensões de exaustão emocional e despersonalização, sendo que estes resultados apontaram que os conflitos trabalho-família mediavam a relação entre TE e *burnout* (Noor & Zainuddin, 2011). No que diz respeito às diferenças de género no *burnout*, os resultados ainda são controversos (Maslach et al., 2001). Todavia, a investigação de Purvanova e Muros (2010), aponta que as mulheres estão mais predispostas para experienciar exaustão emocional, enquanto os homens estão mais propensos para vivenciar a dimensão de despersonalização.

Ainda que possam ser apontados estes riscos e vivências, esta classe profissional não tem apenas experiências negativas associadas ao seu trabalho, mas também positivas. Vera et al. (2010) mostram que os professores do Ensino Superior com mais tarefas de investigação e de ensino sentem níveis superiores de bem-estar relacionado com o trabalho e, conseqüentemente, maior satisfação profissional (pelo contrário, aqueles com mais tarefas administrativas estão mais vulneráveis a experienciar *burnout*). O *engagement* (envolvimento) no trabalho pode atuar como um protetor do *burnout*,

caracterizando-se por um estado afetivo-cognitivo positivo, onde os profissionais se sentem capazes de cumprir as suas tarefas laborais, bem como lidar com situações adversas inerentes a estas (Schaufeli & Bakker, 2003). Segundo Schutte e Loi (2014), os profissionais que apresentam níveis superiores de IE mostram, de igual modo maior envolvimento no trabalho e bem-estar psicológico.

Adicionalmente, as estratégias de *coping*, como o *coping* resiliente, têm sido alvo de investigação no que diz respeito à sua relação com o bem-estar e com o envolvimento no trabalho em professores (Parker & Martin, 2009). Estas estratégias são apontadas como protetoras dos efeitos negativos decorrentes das exigências da docência, dado que os indivíduos que as utilizam, apresentam maior capacidade para potenciar uma adaptação positiva face à experimentação de elevados níveis de stress, mantendo o compromisso com o ensino (Sinclair & Wallston, 2004; Brunetti, 2006).

O Presente Estudo

Embora a IE e o TE sejam atualmente alvo de atenção na investigação (Wong & Law, 2002; Law, Wong, & Song, 2004; Brotheridge, 2006; Arif et al., 2019), sabe-se ainda pouco acerca da sua relação e influência no ajustamento psicológico de professores do Ensino Superior, nomeadamente em território português. Até à data, a investigação debruçou-se em amostras mais genéricas (e.g., Wen et al., 2019), não focalizando nas particularidades de cada contexto profissional. Assim, o presente estudo procura dar resposta a esta lacuna, explorando as relações entre IE e TE, as suas estratégias e respetivas consequências num grupo profissional específico, sendo que a caracterização desta classe profissional pode levar à identificação de pistas para a intervenção psicológica junto destes. O objetivo principal deste estudo passa por compreender qual a influência da IE na vivência do TE num grupo de professores do Ensino Superior português e, conseqüentemente, o seu efeito no ajustamento psicológico. No presente

estudo, o ajustamento psicológico será operacionalizado através dos conceitos de *burnout*, *coping* resiliente e envolvimento no trabalho.

Mais especificamente, o estudo focará dois objetivos secundários, nomeadamente:

1) caracterização das variáveis de IE, TE, *burnout*, *coping* resiliente e envolvimento no trabalho em professores do Ensino Superior; e 2) exploração da influência da IE no TE e suas consequências no ajustamento psicológico, operacionalizado em *burnout*, *coping* resiliente e envolvimento no trabalho.

Desta forma, serão testadas as seguintes hipóteses de estudo:

H1: Verificaram-se diferenças significativas nos níveis de IE e TE em função do sexo, sendo que as mulheres apresentam níveis superiores de IE e de TE, comparativamente com os homens.

H2: Verificam-se diferenças significativas nos níveis de *burnout* e envolvimento no trabalho em função do sexo, sendo que as mulheres experienciam níveis superiores de envolvimento no trabalho e de *burnout*, comparativamente com os homens.

H3: A IE está positivamente associada à utilização de estratégias de *DA* de TE;

H4: A IE apresenta uma relação fraca e negativa com as estratégias de *SA* de ocultação das emoções (OE) e falsificação das emoções (FE) no TE;

H5: A IE está negativamente relacionada com o *burnout*;

H6: A IE está positivamente relacionada com o *coping* resiliente e com o envolvimento no trabalho;

H7: Professores/as com níveis superiores de IE e que mobilizam mais frequentemente estratégias de *DA* no seu trabalho têm níveis inferiores de *burnout* e superiores de *coping* resiliente e envolvimento no trabalho;

H8: Professores/as com níveis inferiores de IE que mobilizam com mais frequência estratégias de SA apresentam níveis superiores de *burnout* e níveis inferiores de *coping* resiliente e envolvimento no trabalho.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 115 professores/as do Ensino Superior de diferentes distritos de Portugal Continental e Ilhas, sendo destes 71 (61.7%) do sexo feminino, 43 (37.4%) do sexo masculino e 1 (.9%) identificando-se como tendo identidade não-binária. Os/as inquiridos/as têm idades compreendidas entre os 27 e os 72 anos ($M = 50.68$, $DP = 10.71$). Dos 115 participantes, a maioria é casado/a ou vive em união de facto ($n = 81$, 70.4%), 20 (17.4%) são solteiros, 10 (8.7%) são divorciados/as ou separados/as e 4 (3.5%) são viúvos/as. Relativamente à constituição do agregado familiar, 4 (3.5%) professores/as vivem sozinhos, 13 (11.3%) tem um elemento no agregado familiar, 29 (25.2%) tem dois elementos, 33 (28.7%) tem três elementos, 23 (20%) tem quatro elementos, 6 (5.2%) tem cinco elementos e 1 (.9%) apresenta um agregado familiar composto por seis elementos. Destes, 80 (69.6%) não possui menores no seu agregado familiar.

No que diz respeito à área de especialização principal, a maioria trabalha em diferentes áreas das ciências sociais e humanas ($n = 85$, 73.9%), sendo os restantes ($n = 26$, 22.5%) de áreas das ciências exatas e saúde. Dos 115 professores/as, 16 (13.9%) são Professores Assistentes, 46 (40%) Professores Auxiliares, 16 (13.9%) Professores Associados, 24 (20.1%) Professores Adjuntos, 3 (2.6%) Professores Catedráticos e 10 (8.7%) Professores Coordenadores. Adicionalmente, no momento atual, 67 (58.21%) professores/as desempenhavam funções de gestão, coordenação, ou direção, sendo que 20 (17.4%) desempenham essas funções relacionadas com o ensino, 8 (7%) com a investigação, 33 (28.7%) com o ensino e investigação em simultâneo e 6 (5.2%)

desempenha estas funções em outros domínios. A maior parte dos/as participantes trabalha (n = 75, 65,2%) no Ensino Universitário e os restantes (n = 40, 34.8%) no Ensino Politécnico, sendo ainda que 66 (57.4%) pertencem ao ensino público e 49 (42.6%) ao ensino privado.

Relativamente à sua atividade enquanto docente, a maior parte exerce funções num período entre 0 e 10 anos (33, 28.7%), 24 (20.9%) entre 11 a 20 anos, 30 (26.1%) entre 21 a 30 anos, 20 (17.4%) entre 31 a 40 anos e 8 (7%) igual ou mais do que 41 anos de serviço.

Neste projeto foram considerados como critérios de exclusão para a participação os seguintes aspetos: (1) ser docente do Ensino Superior sem atividade letiva no momento presente; e (2) estar em período sabático. A amostra representa diferentes instituições de Ensino Superior, com o propósito de minimizar o viés associado à cultura da instituição, bem como aumentar a representatividade da população.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico. Os participantes preencheram um questionário constituído por questões direcionadas para a sua descrição, através de variáveis como: o sexo, idade, área de formação, e características e condições gerais da profissão, como a categoria profissional, responsabilidades, anos de serviço e horas de trabalho no último semestre.

Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS; Wong & Law, 2002; versão traduzida e adaptada por Rodrigues, Rebelo, & Coelho, 2011). A WLEIS é um instrumento de autorrelato constituído por 16 itens formulados pela positiva, que avalia quatro dimensões: (1) avaliação e expressão das próprias emoções (itens 1, 2, 3 e 4; e.g., “Compreendo bem as minhas emoções.”), i.e., a aptidão individual para compreender e expressar as próprias emoções; (2) avaliação e reconhecimento das emoções nos outros

(itens 5, 6, 7 e 8; e.g., “Sou um bom observador das emoções dos outros.”), i.e., aptidão para observar e compreender as emoções das pessoas do seu meio; (3) regulação das emoções do próprio (itens 13, 14, 15 e 16; e.g., “Consigno controlar bem as minhas emoções.”), i.e., capacidade de regular as emoções, viabilizando o controlo emocional e uma rápida transição de estados emocionais; e (4) utilização das emoções para facilitar o desempenho (itens 9, 10, 11 e 12; e.g., “Sou uma pessoa que se automotiva.”), i.e., capacidade para direccionar as emoções no sentido de facilitar o desempenho nas atividades em que se envolve (Rodrigues et al., 2011).

Relativamente à consistência interna para a escala global no estudo realizado para a população portuguesa (Rodrigues et al., 2011), o alfa de Cronbach atingiu o valor de .82, o que indica uma boa consistência interna. No mesmo sentido, as quatro subescalas demonstraram possuir uma boa consistência interna, mais concretamente para a subescala Avaliação e expressão das próprias emoções foi obtido um $\alpha = .84$, $\alpha = .80$ na subescala Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros, $\alpha = .89$ para a subescala Regulação das emoções do próprio e, por último, $\alpha = .73$ para a subescala Utilização das emoções para facilitar o desempenho. No presente estudo, a medida apresentou adequada validade e fiabilidade, tendo-se extraído os quatro fatores teoricamente previstos, que apresentam alfas de Cronbach a variar entre .93 (Regulação das emoções do próprio) e .86 (Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros e Utilização das emoções para facilitar o desempenho) (Anexo 1).

Emotional Labor Scale (ELS; Brotheridge & Lee, 2003). A ELS é uma escala de autorrelato constituída por 15 itens que avaliam seis dimensões da exibição emocional no trabalho. As dimensões contemplam as exigências emocionais inerentes às funções laborais, nomeadamente a nível da *Frequência, Intensidade, Variedade e Duração* e duas delas centradas nas estratégias de TE, SA e DA. Os itens são respondidos através de uma

escala Likert de cinco pontos (1 – “nunca”, 5 – “sempre”). Posteriormente, Lee e Brotheridge (2011) incluíram três novos itens na escala, referentes à avaliação da falsificação das emoções e ocultação de emoções. Num estudo de Carvalho Serra, Silva e Figueiredo (2011) para validação da ELS em dois contextos laborais, na saúde e na educação, foram identificados três fatores na amostra de docentes: Fator 1 – DA ($\alpha = .73$), Fator 2 – Exigências emocionais ($\alpha = .73$), Fator 3 – SA ($\alpha = .66$). No presente estudo serão apenas utilizados 9 itens das dimensões, nomeadamente, de DA (itens 1, 3 e 6; e.g., “Esforço-me por realmente sentir as emoções que preciso demonstrar aos outros.”), ocultação das emoções (itens 2, 4 e 9; e.g., “Escondo os meus verdadeiros sentimentos sobre uma situação.”) e falsificação das emoções (itens 5, 7 e 8; e.g., “Mostro emoções que são esperadas e não as que sinto.”), sendo que estas últimas fazem parte de uma dimensão mais ampla do SA. Deste modo, foram excluídos do presente estudo os itens das dimensões Frequência, Intensidade, Variedade e Duração. No presente estudo, a escala demonstrou adequada validade e fiabilidade, apresentando alfas Cronbach a variar entre .79 (Ocultação das emoções) e .88 (Falsificação das emoções) (Anexo 2).

Oldenburg Burnout Inventory (OLBI; Demerouti & Nachreiner, 1998; versão traduzida e adaptada por Sinval et al., 2019). OLBI é uma escala de autorrelato composta por 16 itens para avaliar duas dimensões de *burnout*, constituídas por 8 itens em cada uma das dimensões, sendo elas o *disengagement* (itens 1, 3, 6, 7, 9, 11, 13 e 15; e.g., “Cada vez mais falo de forma negativa do meu trabalho”; $\alpha=.91$) e *exaustão* (itens 2, 4, 5, 8, 10, 12, 14 e 16; e.g., “Depois do trabalho sinto-me cansado e sem energia”; $\alpha=.87$) (OLBI_{total}, $\alpha=.93$). Os itens são respondidos com recurso a uma escala de Likert de cinco pontos (1 – “discordo totalmente”, 5 – “concordo totalmente”) (Sinval et al., 2019). No presente estudo, foram extraídos dois fatores, ainda que os itens não tenham sido distribuídos na íntegra tal como teoricamente esperado. Segundo os autores, esta medida

pode ser utilizada como unifatorial (Sinval et al., 2019), podendo ser esta a explicação para o surgimento desta organização fatorial. Todavia, o inventário apresentou adequada fiabilidade, com alfas de Cronbach a variar entre .85 (*Disengagement*) e .91 (*Burnout total*) (Anexo 3).

Escala Breve de Coping Resiliente (EBCR; Sinclair & Wallston, 2004; versão traduzida e adaptada por Ribeiro & Morais, 2010). A EBCR é uma escala de autorrelato, unidimensional, composta por quatro itens que procuram compreender a capacidade para lidar com o stress de forma adaptada ($\alpha=.53$). Os itens são respondidos através de uma escala Likert de cinco pontos (1 – “Quase nunca”, 5 – “Quase sempre”). Todos os itens estão formulados na positiva (e.g., “Acredito que posso crescer positivamente lidando com situações difíceis.”) (Ribeiro & Morais, 2010). No presente estudo, a medida apresentou adequada validade e fiabilidade, tendo-se extraído o fator teoricamente previsto, apresentando um α de Cronbach = .78 (Anexo 4).

Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9; Schaufeli, & Bakker, 2003; estudo de validação para a população portuguesa de Sinval, Pasian, Queirós, & Marôco, 2018). A UWES-9 é uma escala de autorrelato composta por 9 itens, que têm como objetivo avaliar o perfil de envolvimento dos indivíduos face ao seu trabalho. Os itens são respondidos segundo uma escala do tipo Likert de 6 pontos (0 – “nunca”, 6- “sempre”), sendo esta organizada em três dimensões: Vigor (itens 1,2 e 5; e.g., “Sinto-me cheio de energia no meu trabalho”; $\alpha = .93$), Dedicção (itens 3,4 e 7; e.g., “O meu trabalho inspira-me”; $\alpha = .93$) e Absorção (itens 6, 8 e 9; e.g., “Sinto-me feliz quando estou intensamente envolvido no trabalho”; $\alpha = .90$) ($\alpha_{Total} = .96$) (Sinval et al., 2018). Neste estudo, a medida exibiu adequada validade para a representação unidimensional e fiabilidade, com um alfa de Cronbach de .96 (Anexo 5).

Procedimentos

No que respeita à metodologia de investigação este projeto é não experimental, correlacional e de carácter transversal. O processo de amostragem foi não probabilístico por conveniência, atendendo ao menor custo e a uma maior acessibilidade à amostra. Tendo por base as condições de isolamento social impostas pela pandemia por COVID-19, surgiu a necessidade de uma adaptação do procedimento de recolha de dados. Como tal, para a execução da investigação foram contactados docentes de diferentes instituições de Ensino Superior do território continental e ilhas, através dos seus contactos de e-mail institucionais públicos, com vista ao preenchimento por parte destes do protocolo de recolha de dados deste estudo (<https://forms.gle/1zYNsK9tctKNsgYM8>).

A apropriação da recolha de dados ao formato online foi fundamental para que a continuação do projeto de dissertação, porém, este ajuste implicou a consideração de alguns riscos. Neste sentido, com vista a minimizar alguns dos riscos foram tidos em conta os cuidados éticos relacionados com a condução de uma investigação online. Os participantes foram informados da confidencialidade dos dados fornecidos e dos propósitos do estudo, previamente ao preenchimento do protocolo de recolha, sendo que os docentes forneceram o seu consentimento explícito antes do preenchimento do mesmo. Não foram questionadas informações que permitiram a identificação dos participantes, apenas as necessárias para a descrição global da amostra. Os dados foram recolhidos através de um link privado associado a uma conta de e-mail criada para este fim (projeto.professoresES@gmail.com), sendo as respostas dos participantes protegidas e só utilizadas para o presente estudo. Ninguém mais teve acesso aos dados eletrónicos que foram inicialmente armazenados num computador pessoal privado, protegido por uma senha de acesso. Os dados não foram tratados individualmente, mas sim em grande grupo, estando à disponibilidade, por solicitação dos participantes, a devolução dos resultados

tratados.

Por fim, a análise dos dados foi realizada através do programa IBM SPSS. Foram conduzidas análises descritivas para a caracterização dos participantes, tal como das variáveis em estudo. Realizaram-se previamente análises fatoriais exploratórias, por método de componentes principais com rotação promax com o objetivo de observar a validade dos instrumentos, e ainda, a análise de confiabilidade dos instrumentos, através da avaliação da consistência interna por análise do alfa de Cronbach. Para resposta aos objetivos do estudo e análise das hipóteses conduziram-se análises descritivas (estudo de médias, desvio-padrão, assimetria e curtose), análises de diferenças entre grupos através de testes t de Student para amostras independentes, e análises de relações entre variáveis através do estudo de correlações de Pearson e análises de regressão múltipla hierárquica.

Resultados

Descrição das Variáveis

A descrição das variáveis em estudo foi efetuada através do estudo do mínimo e máximo, média e desvio-padrão, assimetria e curtose.

Tabela 1

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo (N=115)

	Min.	Max.	M	DP	Ass.	Curt.
Avaliação e expressão das próprias emoções	1	5	4.34	.72	-2.06	6.53
Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros	1	5	4.01	.72	-1.45	4.05
Regulação das emoções do próprio	1	5	3.59	.90	-.77	.55
Utilização das emoções para facilitar o desempenho	1	5	4.03	.79	-1.30	2.60
Inteligência emocional (total)	1	5	3.99	.62	-2.10	8.11

<i>Deep acting</i>	1	5	3.49	.94	-.68	.22
Ocultação das emoções	1	5	2.89	.77	-.20	-.16
Falsificação das emoções	1	5	2.32	.91	.51	-.16
<i>Surface acting (total)</i>	1	5	2.61	.76	.30	.11
<i>Disengagement</i>	1	4	2.23	.68	.26	-.49
Exaustão	1	4	2.77	.72	-.04	-.46
<i>Burnout (total)</i>	1	4	2.52	.65	.18	-.27
<i>Coping Resiliente (total)</i>	2	5	3.64	.79	-.15	-.65
Envolvimento (total)	1	6	4.28	1.13	-.65	-.34

Como é possível observar na tabela 1, todas as variáveis assumiram amplitude resultados desde o mínimo e máximo teórico, excetuando nas variáveis *burnout (total)* e suas dimensões, *coping* resiliente e envolvimento no trabalho. Os resultados médios são elevados nas variáveis avaliação e expressão das próprias emoções, Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros e Utilização das emoções para facilitar o desempenho, moderados na IE (total), *DA*, ocultação das emoções, exaustão e envolvimento no trabalho e baixos na regulação das emoções do próprio, *SA*, falsificação das emoções, *disengagement*, *burnout (total)* e *coping* resiliente. Observam-se ligeiras violações da normalidade na variável IE e nas dimensões avaliação e expressão das próprias emoções e avaliação e reconhecimento das emoções nos outros, atendendo aos seus valores de assimetria e curtose.

Desta forma através da leitura da tabela 1, depreende-se que os participantes apresentam níveis moderados de IE, e níveis superiores de avaliação e expressão das próprias emoções, avaliação e reconhecimento das emoções nos outros e utilização das emoções para facilitar o desempenho, recorrendo com mais frequência à utilização de estratégias de *DA* e, de forma moderada, à estratégia de ocultação das emoções de TE. Apresentam níveis moderados de exaustão emocional e de envolvimento no trabalho. Em suma, os professores da amostra apresentam níveis superiores de avaliação e expressão das próprias emoções, revelando-se uma congruência em termos da experiência

emocional do próprio, como é evidente através da mais frequente utilização da estratégia de *DA* relativamente ao *SA*. Todavia, verifica-se um resultado moderado na utilização da estratégia de ocultação das emoções, comparativamente com as restantes dimensões de *SA*. Acresce ainda que os níveis inferiores de regulação das emoções apresentados são consonantes com a baixa utilização de estratégias de *coping* resiliente, o que poderá ter sido facilitado pelo facto de os itens da dimensão de *IE* e da escala de *coping* serem semelhantes (e.g., item 13 *IE*: “Sou capaz de controlar o meu temperamento, conseguindo assim lidar com as dificuldades de forma racional.”; item 2 *coping* resiliente: “Independentemente do que me possa acontecer acredito que posso controlar as minhas reações.”).

Diferenças entre Grupos nas Variáveis Estudadas

Através de testes *t* de Student para amostras independentes foi possível identificar que existem diferenças significativas com base no sexo na avaliação e reconhecimento das emoções nos outros $t(112) = 2.92, p = .004$, sendo que indivíduos do sexo feminino ($M = 4.15, DP = .61$) apresentam níveis superiores de avaliação e reconhecimentos das emoções nos outros, comparativamente a professores do sexo masculino ($M = 3.76, DP = .82$) (Tabela 1 – Anexo 6). De igual modo, as mulheres apresentam níveis superiores de *burnout* ($M = 2.61, DP = .64$) em comparação com o sexo masculino ($M = 2.34, DP = .60$), $t(112) = 2.26, p = .03$, bem como de exaustão ($M_{\text{feminino}} = 2.92, DP_{\text{feminino}} = .70$; $M_{\text{masculino}} = 2.50, DP_{\text{masculino}} = .66$; $t(112) = 3.19, p = .002$). Não se verificaram diferenças nas restantes variáveis em estudo no sexo (Tabela 1 – Anexo 6). Os resultados obtidos com base nas diferenças em função do sexo, não confirmam todas as hipóteses levantadas, nomeadamente na diferenciação na variável de *IE* e *TE*, contudo observam-se diferenças a nível do *burnout*, tal como hipotetizado.

Indivíduos com menores no agregado familiar ($M = 2.72$, $DP = .54$) apresentam níveis superiores de *burnout* comparativamente aos professores que não têm menores no seu agregado ($M = 2.44$, $DP = .68$), $t(112) = 2.11$, $p = .04$ (Tabela 2 – Anexo 6). Os docentes que têm menores no seu agregado familiar ($M = 3.01$, $DP = .57$) apresentam ainda níveis superiores e de exaustão quando comparados aqueles que não tem menores no agregado ($M = 2.68$, $DP = .76$), $t(112) = 2.26$, $p = .03$. Nas restantes variáveis em estudo não foram observadas diferenças a nível de ter menores no agregado familiar (Tabela 2 – Anexo 6).

Verificaram-se diferenças significativas entre professores das área das Ciências Sociais e Humanas ($M = 4.10$, $DP = .47$) e professores das Ciências Exatas e Saúde ($M = 3.85$, $DP = .45$) nos níveis de IE ($t(109) = 2.34$, $p = .02$). Não foram identificadas diferenças nas restantes variáveis (Tabela 3 – Anexo 6). Por último, docentes das categoria de Prof. Associado, Prof. Catedrático, Prof. Coordenador, Prof. Coordenador Principal ($M = 4.31$, $DP = .56$) apresentaram níveis superiores de utilização das emoções para facilitar o desempenho comparativamente aos professores das categorias de Prof. Assistente, Prof. Auxiliar, Prof. Adjunto ($M = 3.93$, $DP = .83$), $t(113) = -2.29$, $p = .02$. Nas restantes variáveis de estudo não se encontraram diferenças perante a categoria profissional (Tabela 4 – Anexo 6).

Estudo das Relações entre IE, TE e Ajustamento Psicológico de Professores do Ensino Superior

Através da observação das correlações entre as variáveis (Anexo 7, tabela 1) é possível notar que foram encontradas correlações positivas significativas entre a escala de IE e as suas quatro dimensões, bem como entre esta e o *coping* resiliente e o envolvimento no trabalho (Hipótese 6). De igual modo, a IE apresenta uma correlação negativa significativa com o *burnout*, tal como colocado em hipótese (Hipótese 5), e com

o *disengagement*. Todas as dimensões de IE relacionam-se positivamente com a *DA* de TE (Hipótese 3). Por outro lado, nenhuma dimensão de IE, nem a escala total, apresentam relação com as dimensões de *SA* ocultação das emoções e falsificação das emoções, indo este resultado contra a hipótese levantada (Hipótese 4). Adicionalmente, tal como a IE total, as dimensões regulação das emoções do próprio e utilização das emoções para facilitar o desempenho revelam correlações negativas significativas com o *burnout*. Na mesma lógica, as dimensões avaliação e expressão das próprias emoções, regulação das emoções do próprio e utilização das emoções para facilitar o desempenho apresentam correlação negativa com a dimensão *disengagement*. Já com a dimensão exaustão, apenas a regulação das emoções do próprio e utilização das emoções para facilitar o desempenho apresentam correlação negativa. Acresce ainda que as dimensões regulação das emoções do próprio e utilização das emoções para facilitar o desempenho revelaram correlações positivas significativas com o *coping* resiliente, bem como a utilização das emoções para facilitar o desempenho com o envolvimento no trabalho.

A dimensão *DA* de TE, mostrou uma relação significativa com a dimensão de *SA* de ocultação das emoções. Já a variável *SA* demonstrou correlações positivas fortes com ocultação das emoções, falsificação das emoções, *burnout*, *disengagement* e exaustão e negativas com o *coping* resiliente, bem como com o envolvimento. As restantes dimensões, ocultação e falsificação das emoções, seguem a mesma lógica relacional que a variável *SA* (Anexo 7, tabela 1).

Adicionalmente, foram encontradas correlações positivas fortes entre a variável *burnout* e as suas dimensões, negativas moderadas com o *coping* resiliente e com o envolvimento. As dimensões de *burnout* correlacionam-se de forma negativa com o *coping* resiliente e com o envolvimento. Por último, a variável *coping* resiliente apresenta uma correlação moderada positiva com o envolvimento no trabalho (Anexo 7, tabela 1).

Em suma, professores com níveis superiores de IE utilizam com mais frequência estratégias de DA de TE, bem como apresentam níveis inferiores de *burnout* e superiores de *coping* resiliente e envolvimento no trabalho. Aqueles que recorrem mais frequentemente a estratégias de SA de TE, apresentam uma maior disposição a experienciar *burnout*. Estes resultados sugerem ir de encontro com as hipóteses anteriormente levantadas.

Tal como foi referido previamente, o ajustamento psicológico dos professores participantes no presente estudo foi operacionalizado com base no burnout, coping resiliente e envolvimento no trabalho. Para cada uma destas variáveis dependentes, foi estudada a influência das variáveis independentes IE e TE, depois de controlado o efeito do sexo, ter menores no agregado familiar e área de especialização, sempre que esse efeito foi identificado na análise de diferenças entre grupos.

Procedeu-se a uma análise de regressão múltipla hierárquica para a predição do *burnout* (variável critério), com base nas variáveis sexo (1 = Feminino, 2 = Masculino) e se existem menores no agregado familiar (1 = Sim, 2 = Não) (Bloco 1), Avaliação e expressão das próprias emoções, avaliação e reconhecimento das emoções nos outros, Regulação das emoções do próprio e a utilização das emoções para facilitar o desempenho (Bloco 2), e as estratégias de TE, DA, SA, ocultação das emoções e falsificação das emoções (Bloco 3), como variáveis predictoras (independentes) (Tabela 2). O modelo final mostrou ser adequado para a predição de *burnout*, $F(9, 113) = 8.93, p < .001$.

Após inseridos os três blocos de análise, verifica-se que ter menores no agregado familiar (Bloco 1) é um preditor negativo fraco ($\beta = -.19, p < .05$) do *burnout*, predizendo 5% da sua variância, bem como a utilização das emoções para facilitar o desempenho ($\beta = -.42, p < .001$) (Bloco 2) que explica 20% da variância total da variável critério e o SA (Bloco 3) que se apresenta como um preditor positivo ($\beta = .63, p < .001$) que prediz 19 %

da variância total do *burnout*. Nenhuma das restantes variáveis apresentou um efeito significativo na predição do *burnout*. Desta forma, ter menores no agregado familiar, apresentar baixos níveis de utilização das emoções para facilitar o desempenho e recorrer a estratégia de SA de trabalho emocional são preditores de níveis superiores de *burnout*. Deste modo, confirma-se parcialmente a hipótese estudo número oito.

Tabela 2

Regressão Hierárquica Múltipla para Predição do Burnout (N = 115)

Preditores	B	SD	B	R ²	ΔR ²
Bloco 1					
Sexo	-.14	.09	-.12		
Ter menores no agregado familiar	-.28	.11	-.20*	.05	.05
Bloco 2					
AP	.09	.09	.10		
AO	.14	.08	.15	.25	.20
RE	-.12	.07	-.16		
UE	-.34	.09	-.42***		
Bloco 3					
DA	.03	.06	.04	.44	.19
SA	.37	.07	.63***		
OE	-.19	.15	-.23		

Nota. AP – Avaliação e expressão das próprias emoções; AO – Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; RE – Regulação das emoções do próprio; UE - Utilização das emoções para facilitar o desempenho; DA – *Deep acting*; SA – *Surface Acting*; OE – Ocultação das emoções. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Foi realizada uma análise de regressão múltipla hierárquica com método Enter para predição do *coping* resiliente (variável critério), com base nas variáveis sexo e área de especialização principal (1 = Ciências Sociais e Humanas, 2 = Ciências Exatas e Saúde) (Bloco 1), avaliação e expressão das próprias emoções, avaliação e reconhecimento das emoções nos outros, regulação das emoções do próprio e a utilização das emoções para facilitar o desempenho (Bloco 2), e as estratégias de TE, DA, e de SA de ocultação das emoções e falsificação das emoções (Bloco 3), como variáveis predictoras

(independentes) (Tabela 3). O modelo final mostrou ser adequado para a predição de *coping* resiliente, $F(9, 110) = 5.78, p < .001$.

Relativamente à análise dos três blocos, observa-se que a regulação das emoções do próprio ($\beta = .32, p < .001$) e a utilização das emoções para facilitar o desempenho ($\beta = .30, p < .01$) (Bloco 2) são preditores moderados da variável critério e explicam 29% da sua variância total. As restantes variáveis não mostraram um efeito significativo para a predição do *coping* resiliente. Assim, indivíduos que apresentam níveis superiores de regulação das emoções, tal como de utilização das mesmas para facilitar o desempenho utilizam com mais frequência estratégias de *coping* resiliente. Os resultados obtidos sugerem ir parcialmente ao encontro da sétima hipótese de estudo.

Tabela 3

Regressão Múltipla Hierárquica para Predição do Coping Resiliente (N=115)

Preditores	B	SD	β	R^2	ΔR^2
Bloco 1					
Sexo	.08	.12	.06	.03	.03
Área de especialização	-.13	.16	-.07		
Bloco 2					
AP	-.12	.12	-.09	.32	.29
AO	.09	.11	.07		
RE	.29	.09	.32***		
UE	.34	.12	.30**		
Bloco 3					
DA	.05	.08	.06	.34	.02
OE	-.13	.12	-.12		
FE	-.03	.09	-.03		

Nota. AP – Avaliação e expressão das próprias emoções; AO – Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; RE – Regulação das emoções do próprio; UE - Utilização das emoções para facilitar o desempenho; DA – *Deep acting*; OE – Ocultação das emoções; FE – Falsificação das emoções. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Procedeu-se à análise de regressão múltipla hierárquica para predição do envolvimento (variável critério) no trabalho através das variáveis sexo e área de especialização principal (Bloco 1), avaliação e expressão das próprias emoções, avaliação e reconhecimento das emoções nos outros, regulação das emoções do próprio e a

utilização das emoções para facilitar o desempenho (Bloco 2), e as estratégias de TE, DA, e de SA ocultação das emoções e falsificação das emoções (Bloco 3), como variáveis preditoras (independentes) (Tabela 4). Segundo a análise foram encontrados dois preditores que no seu conjunto explicam 42.5% da variância total, $F(9, 110) = 8.29, p < .001$.

Tabela 4

Regressão Hierárquica Múltipla para Predição do Envolvimento (N = 115)

Preditores	B	SD	β	R^2	ΔR^2
Bloco 1					
Sexo	.02	.17	.01	.003	.003
Área de especialização	.24	.21	.09		
Bloco 2					
AP	.02	.17	.01	.29	.28
AO	.05	.16	.02		
RE	-.08	.12	-.06		
UE	.72	.16	.43***		
Bloco 3					
DA	.10	.11	.08	.43	.14
OE	-.10	.16	-.06		
FE	-.45	.13	-.36***		

Nota. AP – Avaliação e expressão das próprias emoções; AO – Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; RE – Regulação das emoções do próprio; UE - Utilização das emoções para facilitar o desempenho; DA – *Deep acting*; SA – *Surface Acting*; OE – Ocultação das emoções. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

A utilização das emoções para facilitar o desempenho (Bloco 2) apresentou-se como um preditor positivo moderado ($\beta = .43, p < .001$) que explica 28% da variância total da variável critério e a falsificação das emoções (Bloco 3) é um preditor negativo ($\beta = -.36, p < .001$), que explica 14% da variância total do envolvimento. Nenhuma das restantes variáveis teve um efeito significativo na predição do envolvimento. Desta forma, a utilização das emoções para facilitar o desempenho, bem como não utilizar a estratégia de trabalho emocional, falsificação das emoções na prática profissional, está relacionado com níveis superiores de envolvimento profissional. Assim, os resultados mostram ir ao encontro, de forma parcial, á sétima hipótese levantada.

Discussão

Este estudo teve como objetivo compreender a influência da IE na vivência do TE em professores do Ensino Superior português e, conseqüentemente, o seu efeito no ajustamento psicológico. O plano inicial de investigação sofreu uma ligeira redefinição, motivado pela pandemia por COVID-19, que impossibilitou a recolha presencial dos dados. É de ressaltar ainda que os dados recolhidos no presente estudo ocorreram num contexto de vivência da atividade profissional dos docentes em condições muito distintas do habitual, isto é, em isolamento social e teletrabalho, e encontrando-se a exercer funções em ambiente familiar, convivendo com o agregado familiar potencialmente também em teletrabalho ou aprendizagem a distância.

Tal como hipotetizado, foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre a IE e a utilização de estratégias de *DA* de TE, o que suporta resultados de estudos prévios (Mesmer-Magnus et al., 2011; Mikolajczak, et al., 2007). No presente estudo, os docentes que mobilizam mais frequentemente estratégias de *SA* apresentam níveis superiores de *burnout*, o que é consistente com o estudo de Mikolajczak et al. (2007), e inferiores de *coping* resiliente e envolvimento no trabalho. Os participantes que apresentam níveis superiores de IE apresentam menor probabilidade de experienciar *burnout*, tendo níveis superiores de envolvimento no trabalho, sendo este resultado concordante com estudos prévios (Schutte & Loi, 2014). Estes resultados do presente estudo vêm reforçar a relevância da IE para este grupo de profissionais, bem como a adoção de estratégias de TE mais adaptativas e congruentes com a experiência emocional, que têm impacto na vivência profissional dos docentes e no seu ajustamento psicológico.

Verificou-se ainda que os docentes que não utilizam com frequência as emoções para facilitar o desempenho apresentam maior disposição para a experimentação de *burnout*. A dimensão de IE anteriormente referida consiste na capacidade de o indivíduo

orientar as suas emoções no sentido de otimizar o seu desempenho nas tarefas em que se encontra envolvido (Rodrigues et al., 2011). No presente estudo, profissionais com níveis inferiores desta dimensão de IE parecem estar mais predispostos a experienciar *burnout*. Do mesmo modo, os resultados mostram que a utilização da estratégia de SA (total) é um preditor de *burnout*. Assim, os professores que apresentam dissonância emocional, isto é, uma incongruência entre as emoções reais e a sua resposta emocional, experienciam níveis mais elevados de *burnout*, sendo este resultado congruente com a literatura prévia (Grandey & Sayre, 2019; Mesmer-Magnus et al., 2011; Mikolajczak et al., 2007).

Adicionalmente, foi possível observar que as dimensões de regulação das emoções do próprio, bem como a utilização destas para facilitar o desempenho, são preditoras do *coping* resiliente. A regulação das emoções consiste na capacidade que o indivíduo dispõe para controlar estados emocionais, tal como passar de estados afetivos negativos para estados positivos (Rodrigues et al., 2011). Esta facilidade dos professores em se adaptar parece convergir com a utilização de estratégias de *coping* resiliente que têm por base a capacidade de promover uma adaptação positiva a um elevado nível de stress (Sinclair & Wallston, 2004). Os resultados parecem sugerir que os professores que mais regulam as suas emoções e utilizam-nas para melhorar o seu desempenho, são aqueles/as que, de igual modo, utilizam estratégias de *coping* resiliente em situações e/ou tarefas profissionais stressantes. Ademais, observou-se através da predição do envolvimento no trabalho que professores que utilizam as emoções para facilitar o desempenho encontram-se mais envolvidos na docência.

Neste estudo, não se verificaram diferenças de género nos níveis de IE global, sendo este resultado concordante com estudos prévios que recorreram à WLEIS (Whitman et al., 2013). No desempenho da atividade enquanto docente é crucial a compreensão e regulação emocional (Hochschild, 1983; Mahoney, Buboltz, Buckner, &

Doverspike, 2011) não só do próprio, como também de todos os que o rodeiam. Como tal, a não existência de diferenças entre o sexo feminino e masculino pode ser explicada pelas exigências de regulação emocional basilares a esta profissão. Todavia, apesar de não se observarem diferenças na escala total nem na maioria das dimensões, os resultados mostraram que as mulheres apresentam níveis superiores de avaliação e reconhecimento das emoções nos outros, corroborando resultados de estudos anteriores numa outra amostra (Whitman et al., 2013). Acresce ainda que as professoras deste estudo, comparativamente com os professores, apresentam níveis superiores de *burnout* e exaustão emocional, que pode ser explicado pelo esforço acrescido, mediante a situação atual, para a gestão e conciliação trabalho-família (Purvanova & Muros, 2010; Noor & Zainuddin, 2011).

De modo geral, os docentes deste estudo apresentam níveis moderados de IE, pontuando scores elevados na avaliação e expressão das emoções do próprio, avaliação e reconhecimento das emoções dos outros, bem como utilização das emoções para facilitar o desempenho. Porém, a dimensão regulação das emoções apresenta nesta amostra um score inferior comparativamente às restantes dimensões, indo este resultado ao encontro do estudo de Law et al. (2004), onde se observou numa amostra de estudantes universitários que esta também era uma das dimensões menos pontuadas face às restantes. Apesar dos professores não pontuarem tão alto na capacidade para regular as emoções e transitar de estados negativos para estados positivos (Rodrigues et al., 2011), o facto é que adotam com mais frequência estratégias de *DA*, onde internalizam as emoções sentidas modificando-as de forma congruente com as emoções esperadas (*display rules*) (Mesmer-Magnus et al., 2011). Esta congruência emocional apresenta consequências positivas no ajustamento psicológico dos professores, sendo visível pelos scores de envolvimento no trabalho e utilização de estratégias de *coping* resiliente. A literatura tem

vindo a demonstrar que indivíduos que usam estratégias de *DA*, demonstram sentimentos de maior bem-estar, satisfação profissional, melhor desempenho, bem como menor probabilidade de experienciar exaustão emocional e despersonalização (Mahoney et al., 2011; Ghanizadeh & Royaei, 2015; Wen et al., 2019; Grandey & Sayre, 2019). É visível que os professores do estudo, logo após a recorrer à estratégia de *DA* de TE, optam por utilizar a estratégia de ocultação das emoções face à estratégia de falsificação destas. Neste sentido é fundamental a divisão do *SA* (total) em duas subdimensões, de forma a compreender as consequências inerentes a estas duas (Lee & Brotheridge, 2011). Para além do descrito, os professores apresentam-se moderadamente envolvidos no trabalho.

Apesar de não ser um objetivo preliminar deste estudo, este veio trazer algumas informações adicionais acerca da relação entre a carga familiar e a carga profissional, de modo a compreender a interação família-trabalho em relação ao *burnout*, um tópico que carece ainda de investigação mais sistemática (Sinval et al., 2019). No presente estudo foi possível notar que docentes com menores no seu agregado familiar experienciam níveis superiores de exaustão emocional, bem como *burnout* (total), comparativamente àqueles que não têm menores no seus agregados. Tendo em conta o panorama de saúde pública que envolveu o presente estudo, os professores adicionaram a sua carga de trabalho à vida familiar e, de igual modo, os menores e/ou filhos maiores, bem como cônjuges, no mesmo espaço partilhado o fizeram. Desta forma, era espectável serem observados níveis mais elevados de *burnout* nestes profissionais, comparativamente com aqueles que não apresentam as exigências de ter menores no agregado familiar (Noor & Zainuddin, 2011).

Vantagens e Limitações do Estudo

O presente estudo apresenta um conjunto de vantagens, sendo o seu carácter inovador, na escolha das variáveis, bem como a população em estudo. Tal como já

mencionado, apesar da existência de estudos acerca da IE, poucos são aqueles que relacionaram variáveis do próprio indivíduo, bem como da sua atuação em contexto profissional e consequências no seu ajustamento psicológico, tanto no polo de variáveis positivas como o seu inverso. Acresce que este estudo procurou ser minucioso no emprego das variáveis, bem como nas suas consequências no indivíduo, utilizando a mais recente conceitualização de SA – Ocultação e falsificação das emoções (Lee & Brotheridge, 2011), para que fosse possível melhor compreender este grupo profissional, tal como os resultados no seu ajustamento psicológico. Finalmente, as análises fatoriais exploratórias, assim como a análises da consistência interna através do cálculo do alfa de Cronbach realizadas aos instrumentos de medida, demonstraram indicadores globais adequados, o que confere um maior grau de confiança nos dados obtidos.

Todavia, apesar dos pontos fortes deste estudo, existem limitações no mesmo. Tendo em conta que o estudo foi de carácter transversal, apenas com um momento de recolha de dados, não foi possível efetuar predições no comportamento dos participantes, apontando-se como uma pista para futuros estudos. O potencial de generalização dos presentes resultados a outros momentos e amostras é limitado, devido a vários fatores. Em primeiro lugar, destaca-se o cumprimento da função de docente à distância numa situação de crise. Apesar da maioria dos participantes manterem a atividade letiva, esta é bastante distinta da atividade presencial típica. O processo de adaptação à pandemia por COVID-19 colocou elevadas exigências ao corpo docente das diferentes instituições de Ensino Superior. Acresce ainda que, para além da adaptação a um novo formato de trabalho, os docentes necessitaram de adaptar o seu ambiente familiar à nova realidade laboral. Na presente amostra, vinte docentes têm menores no seu agregado familiar, que também sofreram alterações no seu subsistema de educação. Assim, é expectável o surgimento de adversidades a nível da conciliação de rotinas no mesmo espaço físico.

Deste modo, apesar de terem sido obtidos resultados favoráveis às hipóteses levantadas, aconselha-se cuidado na generalização dos resultados, pois estes podem ser produto da adaptação dos docentes ao novo formato de ensino em teletrabalho, bem como a influência do contexto familiar. Em segundo lugar, a escassez de estudos em situação de crise constitui uma limitação na interpretação dos resultados obtidos à luz da literatura prévia. Em terceiro lugar, o tamanho da amostra considera-se uma das limitações deste estudo. Apesar de terem sido contactados 2037 docentes de diferentes instituições de Ensino Superior português, continente e ilhas, uma baixa percentagem destes aceitou a participação no presente estudo. Antecipa-se que as exigências contextuais já referidas diminuiriam a disponibilidade habitual para estes profissionais participarem em estudos e que apenas aqueles com um perfil emocional e motivacional distinto se mostraram disponíveis para responder ao protocolo de recolha de dados. Finalmente, a especificidade desta população e das suas tarefas não permite uma generalização para as restantes áreas profissionais. A focalização do estudo ao território nacional, com cultura e ensino idiossincráticos, considera-se como um dos justificativos para a cautela na generalização dos resultados.

Implicações e Sugestões para o Futuro

Apesar das limitações presentes neste estudo, este considera-se como um ponto de partida para a investigação, no que diz respeito a esta classe profissional, bem como às variáveis em estudo e a sua respetiva influência. Em estudos futuros sugere-se a implementação deste em condições ditas normais, sem qualquer constrangimento adicional da atividade e tarefas laborais, bem como um maior número de participantes para uma possível generalização confiável dos resultados obtidos. Dado que o presente estudo foi unicamente baseado em instrumentos de autorrelato, contabilizando apenas as autoperceções que os docentes tem de si próprios, considera-se pertinente que em futuras

investigações sejam incluídas as percepções dos alunos, através de entrevistas, sobre o trabalho emocional dos seus professores (Mahoney et al., 2011), uma vez que estes podem contribuir de forma considerável para a compreensão desta variável em contexto de Ensino Superior. Apesar de já existirem estudos no que diz respeito à influência da IE no contexto organizacional (Arif et al., 2019, Rodrigues et al., 2011; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004), considera-se fundamental a exploração desta variável em diferentes contextos organizacionais, de forma a compreender os seus resultados nestes, bem como a sua relação com outras variáveis (Rodrigues et al., 2011), nomeadamente com a satisfação profissional. Por último, seria igualmente importante replicar esta investigação transculturalmente, de forma a compreender a variabilidade das variáveis em estudo consoante as diferentes culturas e, ainda, o impacto que terão as diferenças no sistema de ensino. Acredita-se que a realização de um estudo longitudinal, com as mesmas variáveis em contexto de Ensino Superior seria uma mais valia para a compreensão destas no ajustamento psicológico dos docentes durante a atividade letiva. Os docentes deste estudo, tendo por base os resultados obtidos, parecem estar globalmente bem-adaptados. Assim, seria importante em estudos futuros a identificação de docentes com maiores dificuldades emocionais, tal como ter maior representatividade de tipologias de ensino, classes profissionais e categorias de carreira para uma compreensão mais aprofundada do ajustamento psicológico destes profissionais.

Por fim, no que concerne à intervenção junto dos docentes, sugere-se uma atuação preventiva face às consequências da incongruência emocional e dos seus efeitos no *burnout*, otimizando não só o bem-estar e satisfação dos docentes, como também o seu desempenho enquanto professor, e resultando assim num clima positivo nas instituições de Ensino Superior. Adicionalmente, seria importante a criação de grupos de apoio com vista à promoção de competências emocionais, como por exemplo a regulação emocional,

de forma a serem adotadas estratégias de TE mais congruentes com a experiência emocional, bem como com as expectativas face a este grupo profissional.

Referências

- Arif, I., & Kazmi, S. W. (2019). Exploring the relationship among university teachers' emotional intelligence, emotional labor, strategies, and teaching satisfaction. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 12(1), 21-37. doi: 10.34091/AJSS.12.1.03
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158. doi: 10.1177/0146167203254596
- Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18, 139 -144.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365 379. doi: 10.1348/096317903769647229
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812–825. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.027
- Bueno, J. M. H., Santana, P. R. S., Zerbini, J., & Ramalho, T. B. (2006). Inteligência emocional em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 305 316. doi: 10.1590/S0102-37722006000300007
- Carvalho, C., Serra, M., Silva, D. L., & Figueiredo, C. (2011). Emotional labor em profissionais do ensino e da saúde: Análise de duas estruturas dimensionais. *Psychologica*, 55, 95-113. doi: 10316.2/5600

- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 110-126. doi: 10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339 – 346. doi: 10.1590/S0102-37722014000300011
- Currie, J. (1996). *The effects of globalisation on 1990s academics in greedy institutions: Overworked, stressed out and demoralised*. Melbourne Studies in Education, 37, 101-128. doi: 10.1080/17508489609556286
- Demerouti, E., & Nachreiner, F. (1998). The specificity of burnout in human services: Fact or artifact. *Z.Arbeitswiss.* 52, 82–89.
- Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945– 959. doi: 10.1002/job.230
- Elfenbein, H. A., Der Foo, M., White, J., Tan, H. H., & Aik, V. C. (2007). Reading your counterpart: The benefit of emotion recognition accuracy for effectiveness in negotiation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31(4), 205-223. doi: 10.1007/s10919-007-0033-7
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Ferrándiz, C. et al. (2014). Inteligência emocional: Aplicações e implicações educativas. In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 137-171). Braga: Minhografe – Artes gráficas.

- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facets of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning, 10*(2), 139-150. doi: 10.1080/22040552.2015.1113847
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grandey, A. A., & Sayre, G. M. (2019). Emotional labor: Regulating emotions for a wage. *Association for Psychological Science, 28*(2), 131-137. doi:10.1177/0963721418812771
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Los Angeles: University of California Press.
- Jansen, N. W. H., Kant, I., Kristensen, T. S., & Nijhuis, F. J. N. (2003). Antecedents and consequences of work-family conflict: A prospective cohort study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 45*, 479–491. doi: 10.1097/01.jom.0000063626.37065.e8
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*(1), 54 – 78. doi: 10.1037/a0017286
- Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology, 89*(3), 483–496. doi: 10.1037/0021-9010.89.3.483
- Lee, R. T., & Brotheridge, C. M. (2016). Words from the heart speak to the heart: A study of deep acting, faking, and hiding among child care workers. *Career Development International, 16* (4), 401-420. doi: 10.1108/13620431111158805
- Lee, J., & Ok, C. (2012). Reducing burnout and enhancing job satisfaction: Critical role of hotel employees' emotional intelligence and emotional labor. *International*

- Journal of Hospitality Management*, 31, 1101-1112.
doi:10.1016/j.ijhm.2012.01.0076
- Mahoney, K. T., Buboltz, W. C., Buckner, J. E., & Doverspike, D. (2011). Emotional labor in American professors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16 (4), 406 – 423. doi: 10.1037/a0025099
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3 – 34). New York: BasicBooks.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology* (pp. 528 – 549). New York, NY: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397- 422. doi:2001.52:397-422
- Mesmer-Magnus, J. R., DeChurch, L. A., & Wax, A. (2011). Moving emotional labor beyond surface and deep acting: A discordance–congruence perspective. *Organizational Psychology Review*, 1-48. doi:10.1177/2041386611417746
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90, 177 – 202. doi: 10.1111/joop.12167
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of

- emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107- 1117.
doi: 10.1016/j.jrp.2007.01.003
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work – family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14, 283 – 293. doi: 10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x
- O’Boyle, E. H. J., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organization Behavior*, 32, 788 – 818. doi: 10.1002/job.714
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers’ work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25, 68 – 75. doi: 10.1016/j.tate.2008.06.009
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi: 10.1002/per.416
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal Vocational Behavior*, 77, 168 – 185. doi: 10.1016/j.jvb.2010.04.006
- Ribeiro, J. L. P., & Morais, R. (2010). Adaptação portuguesa da Escala Breve de Coping Resiliente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11(1), 5-13.
- Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J.V. (2011). Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa. *Psychologia*, 55, 189-207. doi: 10.14195/1647-8606_55_10
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale. Unpublished manuscript*. Utrecht University: Netherlands.

- Schutte, N. S., & Loi, N. M. (2014). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 66, 134 – 139. doi: 10.1016/j.paid.2014.03.031
- Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101. doi: 10.1177/107319110325814
- Sinval, J., Pasian, S., Queirós, C., & Marôco, J. (2018). Brazil-Portugal transcultural adaptation of the UWES-9: Internal measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 9(353), 1-18. doi:10.3389/fpsyg.2018.00353
- Sinval, J., Queirós, C., Pasian, S., & Marôco, J. (2019). Transcultural adaptation of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) for Brazil and Portugal. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-28. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00338
- Sonnentag, S., Venz, L., & Casper, A. (2017). Advances in recovery research: What have we learned? What should be done next? *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 365-380. doi: 10.1037/ocp000007
- Taris, T. W., Schreurs, P. J., & Van Iersel-Van Silfhout, I. J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among dutch university staff: Towards a dual process model for the effects of occupational stress. *Work & Stress*, 15(4), 283-296. doi:10.1080/02678370110084049
- Vera, M., Salanova, M., & Martín, B. (2010). University faculty and work-related well-being: The importance of the triple work profile. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 581-602. doi: 10.25115/ejrep.v8i21.1373
- Wen, J., Huang, S. S., & Hou, P. (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation

model. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 120-130. doi:
10.1016/j.ijhm.2019.01.009

Whitman, D. S., Rooy, D. L. V., Viswesvaran, C., & Kraus, E. (2013). Testing the second order factor structure and measurement equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale across gender and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1059 – 1074. doi:
10.1177/0013164409344498

Winograd, K. (2005). *Good day, bad day: Teaching as a high-wire act*. Lanham, MD: Scarecrow Education.

Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00099-1

Anexos

Anexos 1 - Análise Fatorial e Confiabilidade dos Instrumentos - Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS).

Através da análise fatorial da escala IE foi possível observar que os valores de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett ($KMO = .86$; $X^2 (120) = 1365.39$, $p < .001$) são aceitáveis, verificando que todos os dados são fatorizáveis. Para condução da Análise Fatorial Exploratória (AFE) recorreu-se às componentes principais com rotação promax, sendo possível verificar que todos os itens da escala detém comunalidades superiores a .20, variando entre .56 e .91, o que indica adequados níveis de relação entre itens e fatores. Através da análise de componentes principais foram identificados quatro fatores que vão de encontro com as dimensões da versão original, com eigenvalue superior à unidade, que explicam no seu conjunto 76.35% da variância total dos dados. O primeiro fator encontrado apresentam um valor próprio de 7.5, explica 46.89% da variância e contempla quatro itens (i13, i14, i15, i16), sendo que os pesos fatoriais para este fator variam entre .85 (i13) e .95(i16). O segundo fator tem valor próprio de 1.86, explica 11.63% da variância e agrega quatro itens (i1, i2, i3, i4), com loadings fatoriais a variar entre .79 (i4) e .89 (i2). O terceiro fator tem valor próprio igual a 1.61, explicando 10.05% da variância, sendo composto por quatro itens (i5, i6, i7, i8) com saturações fatoriais a variar entre .67 (i7) e .90 (i8). Por último, o quarto fator apresenta valor próprio de 1.24, explica 7.78% da variância, englobando quatro itens (i9, i10, i11, i12) com loadings fatoriais a variar entre .68 (i10) e .92 (i12) (Tabela 1).

Tabela 1

Análise de Componentes Principais dos Itens de Inteligência Emocional (N= 115)

	F1	F2	F3	F4	h^2
i16 - Possuo um bom controlo das minhas emoções.	.95				.91
i14 - Consigo controlar bem as minhas emoções.	.92				.83
i15 - Sou capaz de me acalmar rapidamente quando estou muito irritado.	.89				.81
i13 - Sou capaz de controlar o meu temperamento, conseguindo assim lidar com as dificuldades de forma racional	.85				.80
i2 - Compreendo bem as minhas emoções.		.89			.85
i3 - Compreendo verdadeiramente o que sinto.		.87			.80
i1 - Na maioria das vezes tenho uma boa noção das razões pelas quais tenho certos sentimentos.		.84			.78
i4 - Sei sempre se estou ou não contente.		.79			.66
i8 - Compreendo bem as emoções das pessoas que me rodeiam			.90		.80
i6 - Sou um bom observador das emoções dos outros.			.86		.75
i5 - Reconheço as emoções dos meus amigos através do seu comportamento			.85		.76

i7 - Sou sensível aos sentimentos e emoções dos outros.			.67		.56
i12 - Encorajo-me sempre a dar o meu melhor.			.92		.85
i11 - Sou uma pessoa que se automotiva.			.85		.83
i9 - Estabeleço sempre metas para mim próprio, tentando em seguida dar o meu melhor para as atingir.			.80		.68
i10 - Tenho por hábito dizer a mim próprio/a que sou uma pessoa competente.			.68		.56
Valor próprio	7.50	1.86	1.61	1.24	
% da variância explicada	46.89	11.63	10.05	7.78	

O estudo da fiabilidade das dimensões de IE foi realizado através da análise da consistência interna através do alfa de *Cronbach*. O fator avaliação e expressão das próprias emoções (i1, i2, i3, i4) (Tabela 2) permitiu observar um $\alpha = .90$, o que indica muito boa fiabilidade, de igual modo verifica-se que todas as correlações corrigidas dos itens com o total desta subescala encontram-se acima do valor crítico de .20, variando entre .67 (i4) e .85 (i2). Do mesmo modo, o fator avaliação e reconhecimento das emoções nos outros (i5, i6, i7, i8) (Tabela 3) apresentaram um valor de $\alpha = .86$, indicando muito boa fiabilidade da subescala. Todas as correlações corrigidas dos itens com o total da dimensão avaliação e reconhecimento das emoções nos outros encontram-se acima do valor crítico de .20, variando entre .56 (i7) e .79 (i8). De igual modo, o fator regulação das emoções do próprio (i13, i14, i15, i16) (Tabela 4) apresentou um $\alpha = .93$ o que revela excelente fiabilidade, assim como todas as correlações corrigidas dos itens encontram-se acima do valor crítico de .20, variando entre .80 (i13, i15) e .91 (i16). Por último, o fator

utilização das emoções para facilitar o desempenho (i9, i10, i11, i12) (Tabela 5) expôs um $\alpha = .86$, demonstrando muito boa fiabilidade, bem como valores de correlação corrigidas acima do valor crítico de .20, variando entre .62 (i10) e .81 (i11). Apenas os itens i7 e i10 se eliminados aumentam ligeiramente o alfa de *Cronbach* de .86 para .87, sendo que os restantes itens não aumentam o seu valor, o que indica que contribuem de forma positiva para a consistência interna do fator a que correspondem.

Tabela 2

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Avaliação e Expressão das Próprias Emoções $\alpha = .90$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i1	4.41	.78	.77	.87
i2	4.32	.82	.85	.84
i3	4.20	.87	.80	.86
i4	4.43	.83	.67	.90

Tabela 3

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Avaliação e Reconhecimento das Emoções nos Outros $\alpha = .86$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i5	3.85	.81	.73	.81
i6	3.88	.96	.74	.81
i7	4.37	.84	.56	.87
i8	3.94	.81	.79	.79

Tabela 4

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Regulação das Emoções do Próprio $\alpha = .93$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i13	3.70	.99	.80	.92
i14	3.60	.94	.83	.91
i15	3.44	1.08	.80	.92
i16	3.61	.98	.91	.88

Tabela 5

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Utilização das Emoções para Facilitar o Desempenho $\alpha = .86$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i9	4.14	.90	.65	.85
i10	3.58	1.07	.62	.87
i11	4.11	.91	.81	.78
i12	4.27	.86	.80	.79

Anexos 2 - Análise Fatorial e Confiabilidade dos Instrumentos - Emotional Labor Scale (ELS).

Foi possível verificar que foram obtidos valores de Kaiser-Mayer-Olkin e de Esfericidade de Bartlett aceitáveis, o que permitiu confirmar que todos os dados são fatorizáveis ($KMO = .80$, $X^2 (36) = 535.34$, $p < .001$). Para condução da Análise Fatorial Exploratória (AFE) recorreu-se às componentes principais com rotação promax. Todavia, não surgiram as dimensões esperadas de acordo com a versão teórica, uma vez que apenas surgiram dois fatores, sendo que um dos fatores incluiu os itens da falsificação das emoções e da ocultação das emoções, o que se pode supor ser o fator relativo ao SA, uma vez que as anteriormente descritas advém da sua divisão. Uma vez que não foi reproduzida a estrutura esperada optamos por realizar a extração forçando a emergência de três fatores, obtendo-se a divisão esperada. Todos os itens da escala apresentam comunalidades superiores a .20, que variam entre .69 (i2) e .89 (i7). Os fatores encontrados através da análise de componentes principais apresentam eigenvalue superior à unidade e explicam 76.81% da variância total dos dados. O primeiro fator identificado apresenta um valor próprio de 4, explicando 44.48% da variância e integra três itens (i5, i7, i8), com saturações fatoriais a variar entre os .77 (i5) e .99 (i7). O segundo fator, tem valor próprio de 2.13, explica 23.62% da variância dos dados, agregando três itens (i1, i3, i9) com pesos fatoriais que variam entre .86 (i6) e .89 (i3). Por fim, o terceiro fator mostra um valor próprio de .78, explicando 8.71% da variância, constituindo-se pelos três restantes itens (i2, i4, i9) com saturações fatoriais a variar entre .79 (i2) e .84 (i9) (Tabela 1).

Tabela 1

Análise de Componentes Principais dos Itens de Trabalho Emocional (N= 115)

	F1	F2	F3	h^2
i7 - Mostro emoções que não sinto	.99			.89
i8 - Mostro emoções que são esperadas e não as que sinto.	.84			.81
i5 - Finjo sentir emoções que na verdade não estou a sentir.	.77			.75
i3 - Tento realmente sentir as emoções que tenho de demonstrar como parte do meu trabalho.		.89		.83
i1 - Esforço-me por realmente sentir as emoções que preciso demonstrar aos outros.		.87		.78
i6 - Tento de facto experienciar as emoções que tenho de demonstrar aos outros.		.86		.71
i9 - Escondo o que sinto			.84	.75
i4 - Resisto a expressar os meus verdadeiros sentimentos.			.83	.71
i2 - Escondo os meus verdadeiros sentimentos sobre uma situação.			.79	.69
Valor próprio	4.00	2.13	.78	
% da variância explicada	44.48	23.62	8.71	

O estudo da fiabilidade às dimensões de trabalho emocional foi realizado através da análise da consistência interna através do alfa de *Cronbach*. O primeiro fator *DA* (i1, i3, i6) apresentou um $\alpha = .85$ o que indica boa fiabilidade do fator. Através da análise da tabela (Tabela 2) verifica-se que todas as correlações corrigidas dos itens com o total desta dimensão encontram-se acima do valor crítico de .20, variando entre .64 (i6) e .78 (i3). De igual modo, o segundo fator, ocultação das emoções (i2, i4, i9) (Tabela 3), revelou boa fiabilidade ($\alpha = .79$), bem como correlações corrigidas dos itens superiores ao valor crítico de .20, variando entre .61 (i4) e .66 (i9). O terceiro e último fator - falsificação das emoções (i5, i7, i8) (Tabela 4) $\alpha = .88$ demonstrou fiabilidade muito satisfatória, assim como correlações corrigidas dos itens superiores ao valor crítico de .20, que variam entre .73 (i5) e .83 (i7). Apenas o item i8 se eliminado aumenta ligeiramente o alfa de *Cronbach* de .85 para .86, sendo que os restantes não aumentam, o que indica que contribuem positivamente para a consistência interna do fator a que correspondem.

Tabela 2

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Deep Acting

$\alpha = .85$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i1	3.50	1.10	.73	.77
i3	3.54	1.06	.78	.73
i6	3.42	1.04	.64	.86

Tabela 3

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Ocultação das Emoções $\alpha = .79$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i2	2.85	.80	.63	.72
i4	2.91	.93	.61	.73
i9	2.91	.99	.66	.68

Tabela 4

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Falsificação das Emoções $\alpha = .88$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i5	2.36	.96	.73	.87
i7	2.35	1.06	.83	.78
i8	2.25	1.01	.77	.84

SA total $\alpha = .87$

Anexos 3 - Análise Fatorial e Confiabilidade dos Instrumentos - Oldenburg Burnout Inventory (OLBI).

Através da análise fatorial da escala *burnout* foi possível observar que os valores de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett (KMO = .90, X^2 (105) = 826.36, $p < .001$) são aceitáveis, verificando que todos os dados são fatorizáveis. Para condução da Análise Fatorial Exploratória (AFE) recorreu-se às componentes principais com rotação promax, contudo não surgiram as dimensões teoricamente esperadas. Desta forma, optamos por realizar a extração forçando a emergência dois fatores, porém não se obteve a divisão esperada dos itens por fator, esta questão pode ser explicada dado que os próprios autores concebem a hipótese de a escala ser interpretada como uni fatorial. Ainda relativamente a esta escala a análise de consistência interna não contou com o item 13, uma vez que este não é contabilizado na validação da escala à versão portuguesa. Todos os itens da escala apresentaram comunalidades superiores a .20, variando entre .34 (i14) e .68 (i12), demonstrando adequados níveis de relação entre os itens e os fatores. Os dois fatores emergidos apresentam eigenvalue superior à unidade e explicam no seu conjunto 55.36% da variância total dos dados. O primeiro fator, com valor próprio de 6.66, explica 44.37% da variância e integra seis itens (i2, i4, i5, i8,10, i12) com pesos fatoriais a variar entre .47 (i5) e .84 (i4). O segundo fator apresenta um valor próprio de 1.65, explicando 10.99% da variância dos dados, sendo constituído por nove itens (i1, i3, i6, i7, i9, i11, i14, i15, i16) com saturações fatoriais a variar entre .32 (i11) e .92 (i1) (Tabela 1).

Tabela 1

Análise de Componentes Principais dos Itens de Burnout (N= 115)

	F1	F2	h^2
i4 - Trabalhar todos os dias causa-me stress.	.84		.67
i2 - Chego ao fim do meu dia de trabalho completamente exausto/a.	.82		.49
i10 - Na minha opinião sou bom/a naquilo que faço.	.81		.59
i12 - Consegui realizar muitas coisas boas no meu emprego.	.79		.68
i8 - Tornei-me menos interessado/a no meu trabalho desde que iniciei as minhas funções.	.77		.59
i5 - Eu lido eficazmente com os problemas que surgem no meu emprego.	.47		.42
i11 - Sinto-me animado/a quando consigo algo no meu emprego.		.32	.48
i1 - Sinto-me emocionalmente desgastado/a pelo meu trabalho.		.92	.59
i7 - Sinto que dou uma contribuição efetiva para os objetivos da minha instituição de ensino.		.90	.65
i16 - No meu trabalho tenho confiança na minha capacidade “em fazer as coisas acontecer”.		.68	.65
i15 - Tenho dúvidas sobre o significado do meu trabalho.		.66	.64
i6 - O meu trabalho está a esgotar-me.		.61	.37
i3 - Sinto-me cansado/a quando me levanto de manhã e tenho de ir trabalhar.		.57	.60

i9 - Passei a entusiasmar-me menos com o meu trabalho.		.53	.54
i14 - Tornei-me mais cínico sobre para que é que serve o meu trabalho.		.37	.34
Valor próprio	6.66	1.65	
% da variância explicada	44.37	10.99	

O estudo da fiabilidade da escala *burnout* e das suas dimensões foi realizado através da análise da consistência interna através do alfa de *Cronbach*. Verificou-se que a escala total de *burnout* apresenta muito boa fiabilidade $\alpha = .91$, assim como todas as correlações corrigidas dos itens encontram-se acima do valor crítico de .20, variando entre .40 (i1) e .72 (i12) (Tabela 2). Os fatores que surgiram da Análise Fatorial não reproduziram a distribuição teórica, como tal, o estudo da fiabilidade teve por base os itens das dimensões teóricas. Assim, o fator 1 *disengagement* (i1, i3, i6, i7, i9, i11, i15) (Tabela 3) revelou boa fiabilidade $\alpha = .85$, bem como mostrou que todas as correlações corrigidas dos itens estão acima do valor crítico de .20, variando entre .47 (i1) e .69 (i15). O fator 2 - exaustão (i2, i4, i5, i8, i10, i12, i14, i16) (Tabela 4) demonstrou uma fiabilidade muito satisfatória, $\alpha = .86$, assim como todas as correlações corrigidas dos itens encontram-se acima do valor crítico de .20, variando entre .48 (i2) e .75 (i12). Nenhum item se eliminado aumenta o valor de alfa de *Cronbach*, o que indica que todos os itens contribuem positivamente para a consistência interna do fator a que correspondem.

Tabela 2

Análise da consistência interna através do alfa de Cronbach para o fator Burnout total

$\alpha = .91$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i1	1.66	.65	.40	.91
i7	1.86	.79	.54	.90
i15	2.57	.93	.71	.90
i5	2.18	.86	.58	.90
i10	2.78	1.033	.60	.90
i14	2.33	1.01	.51	.91
i16	2.20	.88	.71	.90
i2	3.57	.91	.45	.91
i3	2.17	1.09	.71	.90
i4	3.03	1.17	.67	.90
i6	2.20	1.01	.46	.91
i8	3.19	1.11	.63	.90
i9	2.22	1.08	.67	.90
i11	2.96	1.00	.63	.90
i12	2.90	1.05	.72	.90

Tabela 3

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator

Disengagement $\alpha = .85$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i1	1.66	.65	.47	.84
i3	2.17	1.09	.68	.81
i6	2.20	1.01	.54	.83
i7	1.86	.79	.62	.82
i9	2.22	1.08	.68	.81
i11	2.96	1.00	.58	.83
i15	2.57	.93	.69	.81

Tabela 4

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Exaustão α

$\alpha = .86$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i2	3.57	.91	.48	.86
i4	3.03	1.17	.69	.84
i5	2.18	.86	.56	.85
i8	3.19	1.11	.65	.84
i10	2.78	1.03	.68	.84
i12	2.90	1.05	.75	.83
i14	2.33	1.01	.51	.86
i16	2.20	.88	.59	.85

Anexos 4 - Análise Fatorial e Confiabilidade dos Instrumentos - Escala Breve de Coping Resiliente (EBCR).

Foi possível verificar que foram obtidos valores de Kaiser-Mayer-Olkin e de Esfericidade de Bartlett aceitáveis, o que permitiu confirmar que os dados são fatorizáveis (KMO = .78, $X^2(6) = 124.02$, $p < .001$). Para condução da Análise Fatorial Exploratória (AFE) recorreu-se às componentes principais com rotação promax, sendo possível verificar que todos os itens da escala detêm comunalidades superiores a .20, a variar entre .57 (i4) e .68 (i3), indicando adequados níveis de relação entre itens e o fator. Através da análise foi identificado um fator com eigenvalue superior à unidade, que explica 61.08% da variância total dos dados, apresentando um valor próprio de 2.44. O fator contempla quatro itens com saturações fatoriais a variar entre .75 (i4) e .82 (i3).

Tabela 1

Análise de Componentes Principais dos Itens de Coping Resiliente (N= 115)

	F1	h^2
i1 - Procuo formas criativas de superar situações difíceis	.77	.59
i2 - Independentemente do que me possa acontecer acredito que posso controlar as minhas reações.	.78	.61
i3 - Acredito que posso crescer positivamente lidando com situações difíceis.	.82	.68
i4 - Procuo ativamente formas de substituir as perdas que encontro na vida.	.75	.57
Valor próprio	2.44	
% da variância explicada	61.08	

Relativamente à fiabilidade do fator encontrado, verificando-se uma fiabilidade satisfatória ($\alpha = .78$) (Tabela 2), bem como as correlações corrigidas dos itens acima do valor crítico de .20, variando entre .56 (i4) e .64 (i3).

Tabela 2

Análise da consistência interna através do alfa de Cronbach para o fator Coping Resiliente $\alpha = .78$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i1	3.74	1.00	.58	.73
i2	3.50	.88	.59	.73
i3	3.76	.99	.64	.70
i4	3.56	1.14	.56	.75

Anexos 5 - Análise Fatorial e Confiabilidade dos Instrumentos - Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9).

Foi possível verificar que foram obtidos valores de Kaiser-Mayer-Olkin e de Esfericidade de Bartlett aceitáveis, o que permitiu confirmar que os dados são fatorizáveis (KMO = .91, X^2 (36) = 1174.51, $p < .001$). Desta forma, para a Análise Fatorial Exploratória (AFE) recorreu-se às componentes principais com rotação promax, todavia não emergiram os três fatores esperados, mas sim apenas um. Todavia optamos por trabalhar com a escala de *envolvimento* com o trabalho como unifatorial. Foi assim possível verificar que todos os itens da escala detém comunalidades superiores a .20, variando entre .63 (i8, i9) e .85 (i3) o que indica adequados níveis de relação entre estes e o fator. O fator encontrado apresenta eigenvalue superior à unidade, que explica 75.38% da variância total dos dados, com valor próprio de 6.78, contemplando nove itens com pesos fatoriais a variar entre .79 (i8, i9) e .92 (i3).

Tabela 1

Análise de Componentes Principais dos itens de Envolvimento (N= 115)

	F1	h^2
i3 - Estou entusiasmado/a com o meu trabalho.	.92	.85
i4 - O meu trabalho inspira-me.	.91	.83
i6 - Eu sinto-me feliz quando estou a trabalhar intensamente.	.90	.81
i2 - No meu trabalho, sinto-me com força e vigor.	.88	.78
i7 - Eu tenho orgulho no trabalho que faço.	.88	.77
i1 - No meu trabalho, sinto-me cheio/a de energia.	.87	.76
i5 - Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.	.85	.73
i8 - Sinto-me envolvido/a com o meu trabalho.	.79	.63
i9 - “Deixo-me levar” pelo meu trabalho.	.79	.63
Valor próprio	6.78	
% da variância explicada	75.38	

No que concerne a análise de consistência interna através do alfa de *Cronbach*, é possível aferir uma fiabilidade muito satisfatória do fator ($\alpha = .96$), bem como se verifica que todas as correlações corrigidas dos itens encontram-se acima do valor crítico de .20, variando entre .74 (i9) e .90 (i3). (Tabela 2).

Tabela 2

Análise da Consistência Interna através do Alfa de Cronbach para o Fator Envolvimento

$\alpha = .96$

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>rtic</i>	alfa se ...
i1	3.79	1.27	.83	.95
i2	3.86	1.30	.85	.95
i3	4.41	1.39	.90	.95
i4	4.31	1.39	.89	.95
i5	3.99	1.37	.81	.96
i6	4.47	1.25	.87	.95
i7	4.83	1.22	.84	.95
i8	4.62	1.25	.75	.96
i9	4.23	1.33	.74	.96

Anexo 6 - Diferenças entre Grupos nas Variáveis Estudadas

Tabela 1

Diferenças entre Professores/as do Sexo Feminino e Masculino nas Variáveis em Estudo

Variáveis	Feminino (n = 71)		Masculino (n = 43)		<i>t</i> ¹	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
IE (Total)	4.07	.48	3.87	.78	1.74	.09
AP	4.42	.54	4.23	.93	1.35	.18
AO	4.15	.61	3.76	.82	2.92	.004
RE	3.58	.10	3.62	.15	-.18	.86
UE	4.14	.71	3.87	.87	1.81	.07
DA	3.47	.95	3.51	.93	-.21	.84
SA	2.62	.74	2.58	.80	.27	.79
OE	2.87	.74	2.93	.82	-.41	.68
FE	2.37	.90	2.22	.93	.80	.42
<i>Burnout</i>	2.61	.64	2.34	.60	2.26	.03
D	2.26	.69	2.16	.65	.79	.43
E	2.92	.70	2.50	.66	3.19	.002
CR	3.62	.76	3.67	.85	-.32	.75
E	4.22	1.15	4.43	1.05	-.95	.34

Nota. IE - Inteligência emocional; AP - Avaliação e expressão das próprias emoções; AO - Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; RE - Regulação das emoções do próprio; UE - Utilização das emoções para facilitar o desempenho; DA - *Deep acting*; SA - *Surface Acting*; OE - Ocultação das emoções; FE - Falsificação das emoções; D - *Disengagement*; E - Exaustão; CR - *Coping* Resiliente; E - Envolvimento; ¹*gl* = 112

Tabela 2

Diferenças entre Ter ou Não Ter Menores no Agregado Familiar nas Variáveis em

Estudo

Variáveis	Ter menores no agregado (n = 34)		Não ter menores no agregado (n = 80)		<i>t</i> ¹	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
IE (Total)	4.09	.43	3.94	.68	1.19	.24
AP	4.41	.56	4.31	.79	.71	.48
AO	4.04	.59	4.00	.77	.27	.79
RE	3.71	.74	3.53	.96	.98	.33
UE	4.22	.53	3.94	.87	1.73	.09
DA	3.64	.82	3.42	.93	1.15	.25
SA	2.76	.72	2.54	.77	1.44	.15
OE	2.99	.71	2.84	.79	.95	.35
FE	2.54	.87	2.24	.91	1.62	.11
<i>Burnout</i>	2.72	.54	2.44	.68	2.11	.04
D	2.39	.64	2.17	.70	1.55	.12
E	3.01	.57	2.68	.76	2.26	.03
CR	3.53	.75	3.69	.80	-1.00	.32
E	4.13	1.10	4.35	1.15	-.96	.34

Nota. IE - Inteligência emocional; AP - Avaliação e expressão das próprias emoções; AO - Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; RE - Regulação das emoções do próprio; UE - Utilização das emoções para facilitar o desempenho; DA - *Deep acting*; SA - *Surface Acting*; OE - Ocultação das emoções; FE - Falsificação das emoções; D - *Disengagement*; E - Exaustão; CR - *Coping* Resiliente; E - Envolvimento; ¹ *gl* = 112

Tabela 3

Diferenças entre Professores das Áreas das Ciências Sociais e Humanas e Professores das Ciências Exatas e Saúde nas Variáveis em Estudo

Variáveis	Ciências Sociais e Humanas (n = 85)		Ciências Exatas e Saúde (n = 26)		<i>t</i> ¹	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
IE (Total)	4.10	.47	3.85	.45	2.34	.02
AP	4.44	.56	4.25	.62	1.49	.14
AO	4.12	.60	3.88	.59	1.73	.09
RE	3.70	.86	3.37	.78	1.80	.08
UE	4.13	.69	3.91	.68	1.43	.16
DA	3.59	.91	3.22	.94	1.82	.07
SA	2.62	.76	2.69	.66	-.38	.71
OE	2.90	.77	3.01	.62	-.67	.50
FE	2.35	.93	2.36	.85	-.07	.95
<i>Burnout</i>	2.56	.67	2.49	.57	.51	.61
D	2.25	.71	2.24	.65	.08	.94
E	2.84	.74	2.71	.57	.81	.42
CR	3.69	.79	3.38	.67	1.84	.07
E	4.24	1.13	4.29	1.17	-.20	.84

Nota. IE - Inteligência emocional; AP - Avaliação e expressão das próprias emoções; AO - Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; RE - Regulação das emoções do próprio; UE - Utilização das emoções para facilitar o desempenho; DA - *Deep acting*; SA - *Surface Acting*; OE - Ocultação das emoções; FE - Falsificação das emoções; D - *Disengagement*; E - Exaustão; CR - *Coping* Resiliente; E - Envolvimento; ¹ *gl* = 109.

Tabela 4

Diferenças entre as Categorias Profissionais nas Variáveis em Estudo

Variáveis	Grupo 1 (n = 86)		Grupo 2 (n = 29)		<i>t</i> ¹	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
IE (Total)	3.93	.67	4.17	.35	-1.88	.06
AP	4.27	.79	4.54	.43	-1.78	.08
AO	3.98	.78	4.11	4.11	-.88	.38
RE	3.54	.91	3.73	.88	-1.00	.32
UE	3.93	.83	4.31	.56	-2.29	.02
DA	3.40	.95	3.76	.87	-1.83	.07
SA	2.61	.77	2.59	.73	.16	.87
OE	2.88	.79	2.94	.69	-.40	.69
FE	2.35	.92	2.23	.89	.61	.54
<i>Burnout</i>	2.57	.64	2.38	.66	1.36	.18
D	2.30	.69	2.04	.64	1.74	.09
E	2.81	.72	2.67	.74	.86	.39
CR	3.60	.78	3.73	.80	-.76	.45
E	4.24	1.12	4.40	1.18	-.68	.50

Nota. IE - Inteligência emocional; AP - Avaliação e expressão das próprias emoções; AO - Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; RE - Regulação das emoções do próprio; UE - Utilização das emoções para facilitar o desempenho; DA - *Deep acting*; SA - *Surface Acting*; OE - Ocultação das emoções; FE - Falsificação das emoções; D - *Disengagement*; E - Exaustão; CR - *Coping* Resiliente; E - Envolvimento; 1 - Prof. Assistente, Prof. Auxiliar, Prof. Adjunto; 2 - Prof. Associado, Prof. Catedrático, Prof. Coordenador, Prof. Coordenador Principal; ¹ *gl* = 113.

Anexo 7 – Correlações entre Variáveis

Tabela 1

Correlações entre as Variáveis em Estudo

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. IE total	-	.78***	.76***	.79***	.83***	.38***	.02	.13	-.07	-.24**	-.31***	-.14	.23*	.20*
2. AP		-	.48***	.45***	.58***	.27**	-.003	.04	-.04	-.11	-.22*	.000	-.004	.09
3. AO			-	.43***	.52***	.24*	.11	.17	.03	-.02	-.12	.06	.08	.06
4. RE				-	.51***	.24*	-.01	.13	-.13	-.27**	-.25**	-.25**	.33***	.12
5. UE					-	.45***	-.01	.07	-.07	-.31***	-.38***	-.21*	.27**	.36***
6. DA						-	.23*	.29**	.13	-.03	-.04	-.02	.15	.15
7. SA							-	.89***	.92***	.48***	.46***	.43***	-.26**	-.47***
8. OE								-	.64***	.33***	.33***	.28**	-.21*	-.35***
9. FE									-	.53***	.49***	.49***	-.26**	-.49***
10. Burnout total										-	.90***	.93***	-.40***	-.75***
11. D											-	.69***	-.38***	-.76***
12. E												-	-.36***	-.63***
13. CR total													-	.44***
14. E total														-

Nota. IE - Inteligência emocional; AP – Avaliação e expressão das próprias emoções; AO – Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros; RE – Regulação das emoções do próprio; UE - Utilização das emoções para facilitar o desempenho; DA – *Deep acting*; SA – *Surface Acting*; OE – Ocultação das emoções; FE - Falsificação das emoções; D – *Disengagement*; E – Exaustão; CR – *Coping* Resiliente; E – Envolvimento . * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

