



Inteligência emocional na gestão da disciplina em sala de aula

Emotional intelligence in classroom discipline management

Sabina Valente*, Ana Paula Monteiro*, Abílio Afonso Lourenço**

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, **Universidade do Minho.

Resumo

A ocorrência de comportamentos disruptivos em sala de aula integra um dos piores problemas vivenciados pelos professores atualmente. Este estudo investigou a relação entre a inteligência emocional (IE) e a gestão da disciplina em sala de aula. Participaram na investigação 559 professores do Ensino Básico e Secundário. Foram utilizados como instrumentos o Questionário de Competência Emocional, a Escala de Eficácia dos Professores na Gestão da Sala de Aula e uma Ficha de Dados Pessoais e Profissionais. Os resultados mostram que os docentes que apresentam mais capacidade para lidar com a emoção demonstram maior gestão da disciplina em sala de aula.

Palavras-chave: inteligência emocional, professores, gestão da disciplina.

Abstract

The occurrence of disruptive behaviors in classroom integrates one of the worse problems lived for the professors in the present time. In the present study was investigated the relation between emotional intelligence (EI) and the management of discipline in the classroom. 559 teachers of Basic and Secondary school participated in the investigation. The Emotional Competence Questionnaire, the Scale of Teacher Efficacy in Classroom Management and a personal and professional data inquiry had been used as instruments. The results show that the teachers who present more capacity to deal with the emotion demonstrate a greater management of discipline in the classroom.

Keywords: emotional intelligence, teachers, discipline management.

Introdução

Os professores exercem a sua profissão numa sociedade cheia de desequilíbrios de diversas índoles e em escolas que, no meio de sucessivas reformas, tardam em encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades dos diferentes alunos (Coelho, 2012), vivenciando os professores exigências muito elevadas no ambiente escolar, muito trabalho, indisciplina, relações escolares complicadas, pressões e críticas de pais e da sociedade (Okeke & Dlamini, 2013). Cada vez mais, é perceptível a importância do desenvolvimento da IE nos professores, com o intuito de desenvolver competências que lhes proporcionem laborar de forma gratificante e eficaz na sua profissão.

O sistema educativo, atualmente, provoca *stress* em toda a comunidade educativa por se pautar numa retórica de transmissão de informação, valorizando uma aprendizagem quantitativa e não qualitativa (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Esta tipologia de prática rotineira, sem análise, sem crítica e sem diálogo enfraquece o desenvolvimento emocional de professores e alunos, anulando qualquer participação ativa destes últimos e convertendo o conteúdo programático em algo sem emoção, o que empobrece a participação e desempenho dos alunos (Barrantes-Elizondo, 2016), potenciando o desinteresse, desmotivação e o aumento da indisciplina na sala de aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Neste contexto, aflorou a questão de partida para esta investigação: Qual a importância da IE na gestão da disciplina em sala de aula?

Inteligência emocional e Gestão da disciplina

Mayer e Salovey (1997) reformularam o conceito inicial de IE, criado por ambos em 1990, apresentando uma definição revista e mais completa, considerando a IE uma capacidade focada no processamento de informação emocional que une emoção e raciocínio, possibilitando o uso das emoções a facilitação do raciocínio eficaz.

O Modelo teórico das capacidades emocionais, de Salovey e Mayer, realça o conjunto de operações que a inteligência executa para processar e beneficiar as emoções, envolvendo o pensamento abstrato e a resolução de problemas (Mayer & Salovey, 1997), formado por quatro capacidades que interagem entre si: *i) Percepção, avaliação e expressão emocional*, alude ao grau em que os indivíduos podem convenientemente identificar as suas emoções, bem como estados e sensações fisiológicas e cognitivas que apresentam (Mohoric, Takšic & Duran, 2010). Capacidade para reconhecer também as emoções nos outros e em outras formas de expressão emocional (e.g. arte, música) e outros fatores estimulantes (Salovey & Grewal, 2005); *ii) Facilitação emocional do pensamento*, capacidade para gerar sentimentos que facilitam o pensamento. Arrolada ao modo como as emoções atuam no nosso pensamento e na forma de processar informação, envolve o uso da emoção para melhorar o processo cognitivo; *iii) Compreensão emocional*, capacidade para reconhecer as emoções e relacioná-las com o seu significado; e *iv)*

Regulação emocional, capacidade para gerir e regular as emoções, no próprio e nos outros, moderando as emoções negativas e aumentando as positivas. Quando o professor consegue gerir as suas emoções, consegue, muitas vezes, modificar os seus sentimentos e os dos outros (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005), facultando estratégias de *coping* (Lazarus, 2000) que se focam na alteração da emoção ou na resolução do problema.

A existência de comportamentos disruptivos tem demonstrado ser um dos principais problemas encarados pelos professores (Demir, 2009). Estas condutas alteram o funcionamento da aula e comprometem a aprendizagem, impossibilitando que os resultados desejados sejam alcançados, sendo por isso considerados como indisciplina (Sun & Shek, 2012). A indisciplina é citada sob diversas denominações, sendo as mais comuns, problemas de comportamento e problemas de disciplina. Resumidamente a indisciplina retrata o incumprimento das regras estabelecidas pelo professor (Amado & Freire, 2002).

Estudos demonstram que a gestão da disciplina em sala de aula reflete um requisito essencial para a aprendizagem cognitiva e se o professor não consegue resolver os problemas derivados dos comportamentos indisciplinados e conflituosos dos alunos, todo o processo de ensino e aprendizagem será comprometido (Valente, 2015). Este estudo visa contribuir para a literatura nesta temática, analisando a influência da IE dos professores na gestão da disciplina em sala de aula.

Método

Participantes

Participaram no estudo 559 professores do Ensino Básico e Secundário, de escolas situadas no norte do país, sendo 168 (30,1%) do sexo masculino e 391 (69,9%) do feminino. Destes, 14 (2,5%) têm um bacharelato, 431 (77,1%) apresentam uma licenciatura, 106 (19,0%) detêm um mestrado e 8 (1,4%) possuem um doutoramento. Quanto ao tempo de serviço, 37 (6,6%) docentes têm menos de 10 anos, 157 (28,1%) entre 11 a 20, no intervalo de 21 a 30 anos estão 244 (43,6%) docentes e 121 (21,6%) apresentam mais de 30 anos de prática letiva.

Instrumentos de avaliação

A IE foi avaliada pelo questionário QCE - Questionário de Competência Emocional (Faria & Lima-Santos, 2012), incluindo 45 itens repartidos por três dimensões: Perceção Emocional, com 15 itens (*e.g.* “Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição”); Expressão Emocional, 14 itens (*e.g.* “Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras”); e Capacidade para lidar com a emoção, com 16 itens (*e.g.* “Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça”). As respostas foram avaliados numa escala tipo *Likert* de 6 pontos, variando de 1 (nunca) a 6 (sempre), apresentando um valor de .89 para o *Alpha de Cronbach* total da escala,

sendo os valores de confiabilidade em cada dimensão de .76 (Expressão Emocional), .84 (Perceção Emocional) e de .83 (Capacidade para lidar com a Emoção).

Para avaliar as respostas quanto à gestão da disciplina em sala de aula, foi usado e adaptado para o contexto português o instrumento desenvolvido por Emmer e Hickman (1991). Esta escala integra três dimensões, nomeadamente: Eficácia no Ensino; Eficácia Pessoal para Ensinar; e Gestão da disciplina em sala de aula. Neste estudo apenas foi utilizada a última dimensão, com 15 itens (*e.g.* “Se um aluno da minha aula fica perturbador e barulhento, asseguro-me de que sei técnicas para corrigi-lo rapidamente”), apresentando valores de *Alpha de Cronbach* de .89. As respostas foram avaliadas segundo uma escala de *Likert* com 5 pontos: de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente).

Com o intuito de recolher informação que proporcionasse a caracterização da amostra, foi apresentada a Ficha de Dados Pessoais e Profissionais (FDPP) contendo algumas questões sobre dados individuais e profissionais dos docentes (o sexo, a formação académica e o tempo de serviço).

Procedimentos

Obtida a autorização da Direção-Geral de Educação, assim como dos Diretores das escolas para a aplicação dos questionários, procedeu-se à aplicação dos mesmos aos professores. Previamente, foi explicada a finalidade do estudo, durante este processo foram garantidos os procedimentos éticos e deontológicos convencionais, designadamente a confidencialidade das respostas e a voluntariedade na participação. A amostra foi obtida de forma aleatória. Os instrumentos de avaliação foram aplicados no ano letivo 2015/2016.

Hipóteses

Nesta sequência foram enunciadas as seguintes hipóteses: H₁) Espera-se uma consequência significativa da interação entre o sexo, o tempo de serviço, a formação académica e as dimensões da IE dos professores; e H₂) Espera-se uma consequência significativa das dimensões da IE, relativamente à gestão da disciplina em sala de aula por parte do professor.

Resultados

Recorreu-se ao Modelo de Equações Estruturais (MEE) para inquirir se a IE dos professores tem influência na gestão da disciplina em sala de aula, assim como averiguar a pertinência das variáveis pessoais e profissionais nas capacidades emocionais dos docentes (cf. Figura 1).

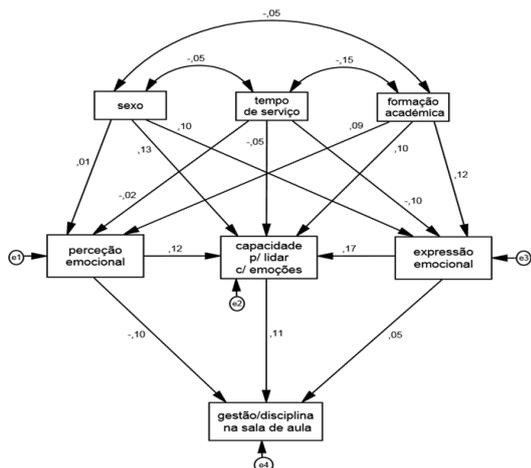


Figura 1. Especificação pictórica do modelo de relações causais com os valores de estimativas standardizadas na amostra.

A figura 1 especifica o modelo hipotetizado para os 559 docentes da amostra. Os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto são muito robustos ($\chi^2=5,714$; $p=.222$; $\chi^2/gl=1,429$; GFI=.997; AGFI=.980; CFI=.982; TLI=.904; RMSEA=.028), assegurando a hipótese de que o modelo apresentado expõe as relações entre as variáveis patentes na nossa matriz empírica.

A tabela 1 apresenta os dados descritivos (média, desvio-padrão, assimetria e curtose) referentes às variáveis incluídas no MEE. Tendo como critério o instituído por Finney e DiStefano (2006) que atentam que valores de assimetria maiores que 2 e de curtoses maiores do 7 não devem ser considerados. Na amostra, nenhuma variável apresenta valores próximos destes critérios, pelo que se justifica proceder à estimação do ajuste do modelo.

Tabela 1.

Estatística descritiva (média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondente às variáveis incluídas no MEE.

Variável	Média	DP	Assimetria	Curtose
Sexo	-	-	-.870	-1,243
Tempo de serviço	-	-	-.259	-.589
Formação acadêmica	-	-	1,196	2,173
Percepção emocional	67,7	10,6	-.943	3,578
Expressão emocional	64,4	8,94	-.776	3,493
Capacid.p/lidar c/emoções	72,1	10,5	-1,309	5,202
Gestão disciplina sala aula	37,7	15,1	,171	-.612

Da análise da figura 1 e da tabela 2 pode aferir-se que as hipóteses que direcionaram as especificações foram confirmadas e, na sua maioria, são estatisticamente significativas. O sexo feminino exhibe melhores resultados que o sexo oposto em todas as dimensões da IE, nomeadamente as relações positivas verificadas com a capacidade de lidar com a emoção ($\beta=.13$; $p<.01$), com a expressão emocional ($\beta=.10$; $p<.05$) e com a percepção emocional ($\beta=.01$; $p=n.s.$), embora esta última não seja estatisticamente significativa.

Quanto ao tempo de serviço, os professores com mais experiência demonstram ter menor IE nas três dimensões deste constructo, designadamente com a capacidade de lidar com a emoção ($\beta=-.05$; $p=n.s.$), com a percepção emocional ($\beta=-.02$; $p=n.s.$) e com a expressão emocional ($\beta=-.10$; $p<.05$), sendo esta última relação estatisticamente significativa.

Relativamente à formação académica, os docentes com mais habilitações literárias demonstram ter maior IE em todas as dimensões, especificamente com a percepção emocional ($\beta=.09$; $p<.05$), com a capacidade para lidar com a emoção ($\beta=.10$; $p<.05$) e com a expressão emocional ($\beta=.12$; $p<.01$). As relações são positivas e estatisticamente significativas.

Considerando as relações existentes entre as dimensões dos dois constructos, verifica-se que os professores que apresentam maior percepção emocional demonstram menor gestão da disciplina em sala de aula ($\beta=-.10$; $p<.05$). Os docentes que mostram mais capacidade para lidar com a emoção apresentam maior gestão da disciplina em sala de aula ($\beta=.11$; $p<.05$). Os professores com maiores níveis de expressão emocional apresentam maior gestão da disciplina em sala de aula ($\beta=.05$; $p=n.s.$), não sendo esta relação estatisticamente significativa. Verifica-se, também, que os professores com maiores valores de percepção emocional ($\beta=.12$; $p<.01$) e expressão emocional ($\beta=.17$; $p<.001$) têm, igualmente, maior capacidade para lidar com a emoção, sendo as relações estatisticamente significativas.

Quanto às variáveis exógenas, poder-se-á mencionar que o sexo feminino apresenta menos tempo de serviço ($\beta=-.05$; $p=n.s.$) e menor formação académica ($\beta=-.05$; $p=n.s.$), não sendo estas relações estatisticamente significativas. Contudo, os professores com mais tempo de serviço tem menor formação académica ($\beta=-.15$; $p<.001$), sendo esta relação estatisticamente significativa (cf. figura 1).

Tabela 2.

Resultados da contrastação da estrutura de covariância (valor e erro estimado e nível de significância) hipotetizado para a amostra.

Variáveis	VEnE	VE	EE	p
Sexo → PE	,302	,013	,981	,758
Sexo → EE	1,921	,099	,813	,018
Sexo → CLE	2,950	,129	,929	,001
Tempo de serviço → PE	-,270	-,022	,534	,614
Tempo de serviço → EE	-1,038	-,099	,442	,019
Tempo de serviço → CLE	-,610	-,050	,505	,228
Formação académica → PE	1,925	,088	,937	,040
Formação académica → EE	2,147	,116	,777	,006
Formação académica → CLE	2,127	,099	,892	,017
PE → GD	-,146	-,103	,060	,015
EE → GD	,088	,052	,072	,221
CLE → GD	,160	,111	,062	,010
PE → CLE	,119	,121	,040	,003
EE → CLE	,204	,174	,048	***

Legenda: VEnE=valores estimados não standardizados; VEE=valores estimados standardizados; EE=erros estimados; p=nível de significância; PE=percepção emocional; EE=expressão emocional; CLE=capacidade para lidar com as emoções, GD=Gestão da disciplina na sala de aula.

No que diz respeito às correlações múltiplas quadradas, estas indicam que as variáveis exógenas sexo,

tempo de serviço e formação académica explicam a percepção emocional em 1% ($\eta^2=.009$), a expressão emocional em cerca de 4% ($\eta^2=.036$) e a capacidade de lidar com a emoção com um valor próximo de 9% ($\eta^2=.089$). Relativamente à variável gestão/disciplina na sala de aula, é explicada indiretamente pelas variáveis exógenas e, diretamente, pelas variáveis percepção emocional, expressão emocional e capacidade de lidar com a emoção em, aproximadamente, 3% ($\eta^2=.025$).

Através da análise da correlação R de Pearson entre as variáveis incluídas no modelo, ainda é possível verificar que a capacidade de lidar com a emoção é única dimensão associada a todas as outras variáveis existentes no modelo. Embora as associações possam ser consideradas fracas ou muito fracas (compreendidas entre $r=.097^{**}$ e $r=.219^{**}$) estas são estatisticamente significativas, o que indicia haver alguma coesão entre as variáveis em estudo.

Discussão dos resultados

Apesar da relevância concedida à IE e à gestão da disciplina em sala de aula ser relativamente recente, estudos realçam a importância que o desenvolvimento das capacidades da IE apresenta na classe docente (Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Hen & Sharabi-Nov, 2014).

Focalizando a nossa atenção na análise do papel da IE na gestão da disciplina em sala de aula, os resultados desta investigação indicam que a forma como os professores percebem as suas emoções, as expressam e interiorizam a capacidade para lidar com essas emoções, influencia a sua *praxis* escolar, essencialmente no entendimento que têm sobre a sua capacidade para gerir todo o tipo de vivências que se vão desenvolvendo no espaço micro de sala de aula.

No que concerne à relação entre o sexo, o feminino apresenta sempre melhores resultados que o sexo masculino, em todas as dimensões da IE. Quando relacionado com a percepção emocional, em ambos os sexos, o item menos citado é o que menciona perceberem quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos. Se o sexo é associado com a expressão emocional, o item mais valorizado mutuamente é o que alude conseguirem reconhecer a maioria dos seus sentimentos, seguido do “consigo descrever o meu estado emocional atual”, para as mulheres, e “posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional”, para os homens. O item menos pontuado em ambos os sexos reporta que “as pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor”. Quando relacionamos o sexo com a capacidade de lidar com a emoção, a pontuação dada em ambos os sexos é idêntica e recai na alusão ao cumprimento de deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.

No que concerne ao tempo de serviço, os professores com mais experiência letiva são os que apresentam piores resultados nas três dimensões da IE. Quando é

considerada a formação académica dos docentes, os dados referem que os professores com mais valorização académica são os que obtêm melhores resultados nas três dimensões da IE.

Considerando as relações existentes entre as dimensões dos dois constructos, verifica-se que os professores que apresentam maior percepção emocional demonstram menor gestão da disciplina na sala de aula, por sua vez, os docentes com maiores níveis de expressão emocional e de capacidade para lidar com a emoção apresentam maior gestão da disciplina em sala de aula. Verificando-se que os professores com maiores valores de percepção e expressão emocional apresentam, maior competência para lidar com a emoção.

De um modo geral, os resultados deste estudo estão em sintonia com o referido por Steiner e Perry (2000) quando consideram que um indivíduo emocionalmente inteligente é capaz de lidar com as suas emoções, fazendo aumentar o seu poder pessoal, a sua qualidade de vida e a daqueles que o rodeiam. Ser disciplinado a nível emocional significa ser-se ciente das próprias emoções e das do outro.

Para Goleman (2003) é o conhecimento das competências pessoais que permite que o indivíduo tenha a capacidade de gerir os seus sentimentos. Uma maior consciencialização emocional possibilita que se seja capaz de perceber como as emoções pessoais influenciam comportamentos. Consequentemente, ao divisarmos os pontos fortes e fracos poderemos saber, igualmente, os que deverão ser reforçados. Um indivíduo com competências pessoais e sociais torna-se capaz de fazer uma introspeção reflexiva sobre as suas competências e o modo de progredir ao longo da vida. Este é um dos fatores para se ser emocionalmente inteligente.

Conclusões

Uma inteligente percepção e gestão dos aspetos associados a uma *praxis* quotidiana no contexto escolar, por parte do corpo docente, serão salutares para o desenvolvimento pessoal dos alunos, assim como para a estruturação de ambientes positivos e autorreguladores na sua aprendizagem. Poder-se-á realçar, de forma geral, que os resultados aqui encontrados indicam que os componentes que constituem a IE, consolidados nas percepções e expressões emocionais e na capacidade para se lidar com essas emoções, influenciam positivamente as percepções que os professores têm acerca da sua eficácia na gestão/disciplina na sala de aula. Conscientes desta complexidade vivenciada na escola, é expectável que este quadro de sucessivas construções e reconstruções projete a educação para uma desejável renovação de compromissos.

O professor que apresente competências de percepção e expressão emocional facilmente se apercebe do estado emocional dos alunos e adequa o seu comportamento, alterando a atividade dentro da aula quando se apercebe que os alunos estão desconcentrados, tem sensibilidade para criticar um aluno que seja mais vulnerável, dispõe a

organização das mesas na sala de acordo com a turma e separa os alunos propensos a terem mais atritos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Em futuras investigações no âmbito da IE dos professores e da sua gestão da (in)disciplina em sala de aula, considera-se necessário o desenvolvimento de estudos no sentido de observar a influência de outras variáveis de âmbito pessoal, instrutivo e motivacional com o objetivo de aumentar a variância explicada dos constructos em estudo. De igual modo, sugere-se que, em termos de opções metodológicas, pode ser pertinente analisar através de metodologia qualitativa algumas dimensões relativas a esta interligação entre as variáveis agora em estudo, designadamente aprofundar os significados imputados às perceções que os docentes referem ter relativamente às questões associadas a cada item que constituem as escalas.

No que concerne às limitações deste trabalho, é de mencionar o uso de questionários de autorresposta para avaliar as variáveis em estudo, o que pode conduzir os participantes a responderem de acordo com o que consideram socialmente desejável. Outra limitação prende-se como o tamanho da amostra o que restringe a generalização dos resultados. Para se transpor esta limitação e, como pistas futuras, propõe-se utilizar amostras de tamanho superior e diversificadas no que concerne aos distintos níveis de ensino.

A relevância do presente estudo passa por sugerir que a IE dos professores tem de ser entendida como algo a gerir de forma construtiva e pro ativa.

Pretende-se que os resultados desta investigação possam auxiliar a formação de uma base de conhecimento que contribua para amplificar um quadro de inteligibilidade facilitador de ambientes emocionais que possam fomentar alterações nas práticas pedagógicas.

Referências

- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Arbuckle, J. L. (2012). *IBM SPSS AMOS 21 User's Guide*. Chicago: Smallwaters Corporation.
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20 (2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Byrne, B. M. (2ª Eds.) (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS – Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Coelho, L. (2012). Competência emocional em professores: contributos da psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 8, 16-24.
- Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 584–589. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.105>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1-9.
- Faria, L. & Lima-Santos, N. (2012). Emotional intelligence in the Portuguese academic context: validation studies of “The emotional skills and competence questionnaire” (ESCO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20 (1), 91-102.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-69.
- Finney, S. J. & DiStefano C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In Hancock & Mueller (Ed.), *Structural equation modeling. A second course* (pp. 269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Goleman, D. (12ª Eds.) (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas Editoriais.
- Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25 (4), 375-390. doi:10.1080/10476210.2014.908838
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey & Sluyter (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Mohoric, T., Takšic, V. & Duran, M. (2010). In search of “the correct answer” in an ability-based emotional intelligence (EI) test. *Studia Psychologica*, 52, 219-228.
- Nunes-Valente, M. & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Okeke, C. & Dlamini, C. C. (2013). An empirical study of stressors that impinge on teachers in secondary schools in Swaziland. *South African Journal of Education*, 33(1), 1-12.
- Lazarus, R.S. (2000). Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. doi: 10.1111/j.0963- 7214.2005.00381.x.
- Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação emocional ou a arte de ler emoções*. Cascais: Pergaminho.
- Sun, R. C. F. & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 1–8. <http://dx.doi.org/10.1100/2012/208907>
- Valente, S. F. (2015). *Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18326/1/ulfpie047293_tm.pdf

West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: problems and remedies. In Hoyle (Eds.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications* (pp. 56–75). NewburyPark: Sage.