

## Inteligência emocional como competência essencial na formação de professores

### Emotional intelligence as an essential competence in teacher training

Sabina Valente  
Abílio Lourenço  
Pedro Amaro

#### Resumo

Ensinar é uma atividade emotiva, que por vezes resulta em exaustão emocional e diminuição da autoeficácia do professor. Apesar da importância das competências emocionais dos professores, as mesmas continuam a não estar incluídas na sua formação inicial. Assim, o presente estudo teve por objetivo investigar como a inteligência emocional influencia a exaustão emocional e a autoeficácia docente. Uma amostra com 674 professores ( $M_{idade} = 50,34$ ), de escolas públicas portuguesas, preencheu três escalas válidas que medem a perceção relativamente à inteligência emocional, exaustão emocional e autoeficácia. Através do uso da técnica de modelação de equações estruturais, os resultados indicaram que os professores que tendem a ter maior perceção da sua inteligência emocional apresentam menores níveis de exaustão emocional e maiores níveis de autoeficácia. Como conclusão, enfatiza-se a importância de incluir a educação emocional na formação inicial de professores, pelas implicações que a inteligência emocional apresenta no bem-estar e na atividade destes profissionais.

Palavras-chave: inteligência emocional; exaustão emocional; autoeficácia; professores; formação inicial.

Página | 16

#### Abstract

Teaching is an emotional activity, sometimes resulting in emotional exhaustion and decreased teacher self-efficacy. Despite the significance of teachers' emotional competencies, they are still not included in their initial training. So, this study aimed to investigate how emotional intelligence influences emotional exhaustion and teacher self-efficacy. A sample of 674 teachers ( $M_{age} = 50.34$ ), from Portuguese public schools, filled in three valid scales measuring perceptions of emotional intelligence, emotional exhaustion, and self-efficacy. Using the structural equation modeling technique, the results showed that teachers with a higher perception of their emotional intelligence have lower levels of emotional exhaustion and higher levels of self-efficacy. In conclusion, it is important to include emotional education in initial teacher training because of emotional intelligence's implications for these professionals' well-being and activity.

Keywords: emotional intelligence; emotional exhaustion; self-efficacy; teachers; initial training.



## 1. Introdução

Entre os distintos fatores que afetam o desempenho académico dos alunos, os professores são considerados uma das variáveis mais importantes (Murphy et al., 2004). Estes têm a responsabilidade de gerir e organizar a sala de aula, planear e controlar o processo de ensino e envolver os alunos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). No entanto, vivemos tempos de diferentes mudanças, com níveis de imprevisibilidade sem precedentes que, cada vez mais, colocam os professores perante situações que os superam e para as quais não foram preparados na sua formação inicial. Nesta sequência, ser professor no século XXI implica exercer uma atividade com desgaste emocional constante, com consequências nefastas para a saúde (Pocinho & Perestrelo, 2011) e para a autoeficácia docente (Frenzel et al., 2021). Este desgaste constante origina emoções negativas que provocam *stress* e *burnout* nos professores (Extremera et al., 2016). Assim, a capacidade para identificar, compreender e regular as emoções é-lhes essencial (Palomera et al., 2017).

Apesar de um longo trabalho educativo ter sido desenvolvido, na última década, para trazer a aprendizagem social e emocional para as práticas educativas (UNESCO, 2022), de o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) indicar um conjunto de competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas e de essas competências imporem exigências extra aos professores (UNESCO, 2022), a formação inicial de professores continua a não apresentar a educação emocional como unidade curricular (Cristóvão et al., 2023).

É sabido que a formação de professores e a melhoria da profissão desafiam os sistemas educativos há décadas (Caride Gómez et al., 2022). Como salientam Saúde et al. (2019), os currículos académicos no Ensino Superior, em Portugal, continuam demasiado afastados dos fenómenos reais. No entanto, para ser professor é essencial ter competências emocionais desenvolvidas (Valente & Almeida, 2020), sendo, na formação de professores, o aspeto emocional considerado um elemento integrante do ensino eficaz (Isenbarger & Zembylas, 2006). Acresce que um elevado número de professores apresenta sinais de exaustão emocional (Silva, 2018). Nesta sequência, surgiu a pergunta de partida deste estudo: Em que medida a inteligência emocional (IE) do professor é preditora da exaustão emocional e da autoeficácia?

## 2. *Corpus* Teórico

### 2.1. Bem-estar emocional dos professores

O bem-estar é determinado por vários fatores sociais, psicológicos e biológicos em interação (Klapp et al., 2024). Na verdade, o bem-estar faz parte do conceito de saúde e está relacionado com a saúde física, mental e social (WHO, 2014). O bem-estar dos professores no trabalho ganhou destaque nas agendas políticas europeias e nacionais, sendo destacado que é um fator-chave para aumentar a atratividade da profissão. Nesta sequência, os Estados Membros da Comissão Europeia foram convidados a considerar o bem-estar dos professores como uma área política fundamental (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Estudos mostram que o bem-estar dos professores está relacionado com distintos aspetos, como a quantidade de trabalho, o comportamento dos alunos na aula (Chan et al., 2021), a regulação emocional e autoeficácia dos professores (Collie et al., 2015; Sohail et al., 2023). Está também associado a outras variáveis, como emoções positivas e satisfação; motivação e compromisso; resiliência, *stress* e *burnout* (Buric et al., 2019; Hascher & Waber, 2021).

Os professores desempenham uma atividade com elevada tendência a afetar o seu bem-estar (Johnson et al., 2005), por estarem sujeitos a um desgaste emocional constante, resultado das relações pedagógicas, das exigências das escolas e das constantes mudanças legislativas no campo da educação (Amaral, 2013).

O baixo *status* social e profissional, entre outros, diminui a capacidade de reação dos professores perante tanta instabilidade (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Assim, a profissão docente está relacionada com emoções negativas induzindo a *stress* e, em situações mais graves, a *burnout* (Maslach et al., 2001). Por isso, o ensino é considerado um dos contextos de trabalho mais stressantes (Valente et al., 2022). Resultados do relatório *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, elaborado pela Eurydice, indicam que os professores portugueses são os que apresentam maiores níveis de *stress*, quando comparados com professores de outros países da Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Por sua vez, o estudo de Mota et al. (2021) indica que a incidência de *burnout* é significativa nos professores portugueses.

O *burnout* é definido como uma reação a *stress* prolongado no trabalho, que resulta de uma desconformidade sustentada entre os recursos de um funcionário e as solicitações que lhe são impostas (Bakker & Demerouti, 2017). Manifesta-se, entre outros sintomas, por elevados níveis de sofrimento, múltiplos problemas físicos e mentais e redução da produtividade (Stier-Jarmer et al., 2016). É caracterizado pelas dimensões de exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal (Schilling et al., 2018). A exaustão emocional é considerada como a primeira etapa e fator central da síndrome de *burnout* (Leiter & Maslach, 2017), sendo definida como uma resposta ao *stress* profissional crónico e caracterizada por sentimentos de desgaste físico e emocional (Maslach et al., 2001). Assim, a exaustão emocional é um sintoma-chave de *burnout*, e indivíduos emocionalmente exaustos sentem-se desvinculados do trabalho, o que leva a uma diminuição da produtividade, absentismo e doenças físicas e mentais (Arens & Morin, 2016). Por sua vez, a exaustão emocional dos professores leva a um menor empenho e esforço na planificação das aulas, assim como a atitudes mais negativas em relação aos alunos (Frenzel et al., 2021).

## **2.2. Autoeficácia e inteligência emocional**

A autoeficácia do professor é definida como um julgamento das próprias capacidades para alcançar os resultados desejados de envolvimento e aprendizagem dos alunos, mesmo quando os alunos são difíceis ou desmotivados (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Os mesmos autores indicam que os professores com elevada autoeficácia estão mais abertos a novas ideias e novos métodos de ensino, apresentam maior nível de organização, são mais construtivos a lidar com os erros dos alunos e mais persistentes perante dificuldades.

Estudos indicam associações positivas entre a autoeficácia dos professores e o bem-estar laboral (Billett et al., 2023), a prática pedagógica (Yüregilli Göksu & Duran, 2022), a gestão da sala de aula (Shen et al., 2023); e correlações negativas com a exaustão emocional (Dicke et al., 2014; Barari & Jamshidi, 2015).

Resultados de Sariçam e Sakız (2014) mostram que a autoeficácia dos professores e o *burnout* estão significativamente correlacionados e que a exaustão emocional vivenciada pelos professores tem correlações com a percepção de autoeficácia. Logo, a autoeficácia do professor é um recurso pessoal importante, quando confrontado com as exigências emocionais que vivencia na sala de aula (Valente et al., 2020).

É sabido que os professores têm de ser eficazes a gerir distintas situações emocionais em contexto escolar, pois o processo de ensino e aprendizagem é uma atividade emotiva (Valente et al., 2022). Nesta sequência, a educação emocional é considerada fator promotor de uma ação educativa eficaz (Alzina & Rebolledo, 2021).

Um dos fundamentos básicos da educação emocional é o da IE, a partir da investigação que sustenta as suas possibilidades educativas. Neste sentido, as capacidades associadas à consciência e regulação emocional surgem no modelo teórico de IE postulado por Mayer e Salovey (1997) e são fundamentais à educação emocional e à formação dos professores (Alzina & Rebolledo, 2021).

A perspetiva teórica que serve de pilar ao presente estudo tem por foco o modelo teórico de IE de Mayer e Salovey (1997), considerado o modelo com maior apoio empírico e com uma base teórica mais fundamentada (Mayer et al., 2000). Segundo este modelo, a IE engloba um conjunto de capacidades relacionadas ao processamento emocional da informação. Concretamente, descreve a IE como a capacidade para: perceber, valorizar e expressar emoções com exatidão; gerar sentimentos que facilitam o pensamento; compreender emoções e o conhecimento emocional; e para regular emoções promovendo um crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

Diferentes estudos mostram a importância da IE dos professores, como um dos recursos pessoais que influenciam o seu bem-estar profissional, nomeadamente a nível do *stress* e *burnout* (Kant & Shanker, 2021), da exaustão emocional (Ramos-Vera et al., 2023; Washburn et al., 2021) e da satisfação profissional (Peláez-Fernández et al., 2021). No que concerne ao desempenho profissional, estudos em vários países mostram que a IE desempenha um papel significativo no ensino e está positivamente correlacionada com a autoeficácia do professor (Valente et al., 2020; Wang, 2022; Wu et al., 2019).

Considerando a importância das competências emocionais, especificamente a IE, o objetivo deste estudo foi investigar como a IE influencia a exaustão emocional e a autoeficácia dos professores. Com base em estudos anteriores, as hipóteses propostas foram: 1) espera-se uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a IE dos professores e a exaustão emocional; 2) espera-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a IE dos professores e a autoeficácia; e 3) espera-se uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a autoeficácia dos professores e a exaustão emocional.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Tipo de estudo

O presente estudo adotou uma abordagem quantitativa, centrada na mensuração de fenómenos por meio de procedimentos estatísticos. Além disso, assume um caráter correlacional, uma vez que analisou a associação entre as variáveis em estudo.

#### 3.2. Amostra

O processo de amostragem foi do tipo não-probabilístico, por conveniência, tendo sido recrutados professores, de forma não aleatória, de escolas localizadas a norte de Portugal. A amostra foi constituída por 674 professores ( $M_{idade} = 50,3$ ) dos ensinos básico e secundário, de escolas públicas, sendo 52,4% do sexo feminino. Destes, 27 são bacharéis, 376 têm licenciatura, 93 uma pós-graduação, 162 mestrado e 16 doutoramento. Quanto ao tempo de serviço, a média da amostra é de 23,3 anos.

#### 3.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram:

- *Questionário sociodemográfico* para inquirir sobre a idade, sexo, tempo de serviço e formação académica.
- *Questionário de Inteligência Emocional do Professor* (QIEP; Valente & Lourenço, 2020): Formado por 45 itens, com 6 opções de resposta em formato *Likert* de 1 (*nunca*) a 6 (*sempre*), que avaliam a perceção da IE, através de três dimensões: Perceber e compreender emoções ( $\alpha = .85$ ), Expressar e classificar emoções ( $\alpha = .76$ ) e Gerir e regular emoções ( $\alpha = .76$ ).
- *Escala de Sentido de Eficácia do Professor* (Tschannen-Moran & Hoy, 2001): Formada por 12 itens, com 9 opções de resposta em formato *Likert* de 1 (*nada*) a 9 (*muito*), que avaliam a perceção da autoeficácia através de três dimensões: Eficácia para estratégias instrucionais de ensino ( $\alpha = .75$ ), Eficácia para a gestão da sala de aula ( $\alpha = .80$ ) e Eficácia para o envolvimento dos estudantes ( $\alpha = .75$ ).
- *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1997): Formada por 22 itens, com 7 opções de resposta em formato *Likert* de 0 (*nunca*) a 6 (*todos os dias*), que avaliam a perceção de *burnout* através de três dimensões: Exaustão emocional, Despersonalização e Realização pessoal no trabalho. No presente estudo, só a dimensão da exaustão emocional ( $\alpha = .87$ ) foi usada.

#### 3.4. Procedimentos

Todos os procedimentos respeitaram os padrões éticos estabelecidos na Declaração de Helsínquia (2013) e foram aprovados pelos diretores das escolas e pelos professores participantes. Os dados foram recolhidos num único momento, em cada escola. Os professores foram informados do objetivo do estudo e foram garantidos os procedimentos éticos, nomeadamente, o anonimato, a confidencialidade das respostas e a participação voluntária. Os critérios de inclusão para este estudo foram os professores participantes serem de escolas públicas e dos ensinos básico e secundário.

### 3.5. Análise estatística

Para a análise dos dados foram usados procedimentos de análise descritiva, consistência interna, estrutura de covariância, correlação de *Pearson*, o *Critical N* e a técnica de modelos de equações estruturais (MEE), usando o SPSS/AMOS 25.

A avaliação dos resultados do MEE baseia-se em dois critérios: o nível global de ajustamento do modelo e a significância dos coeficientes de regressão calculados. O ajuste do MEE em estudo foi avaliado considerando os índices estatísticos e os respetivos pontos de corte:  $\chi^2$ ;  $\chi^2/gf$ ; GFI e AGFI  $\geq .90$ ; CFI  $\geq .95$ ; TLI  $\geq .95$ ; RMSEA  $< .05$ ; e CN:  $r > 200$  (Hoelter, 1983; Marôco, 2018).

## 4. Resultados

A Tabela 1 mostra os dados descritivos para as variáveis do modelo.

**Tabela 1**

*Estatística descritiva das variáveis incluídas no modelo*

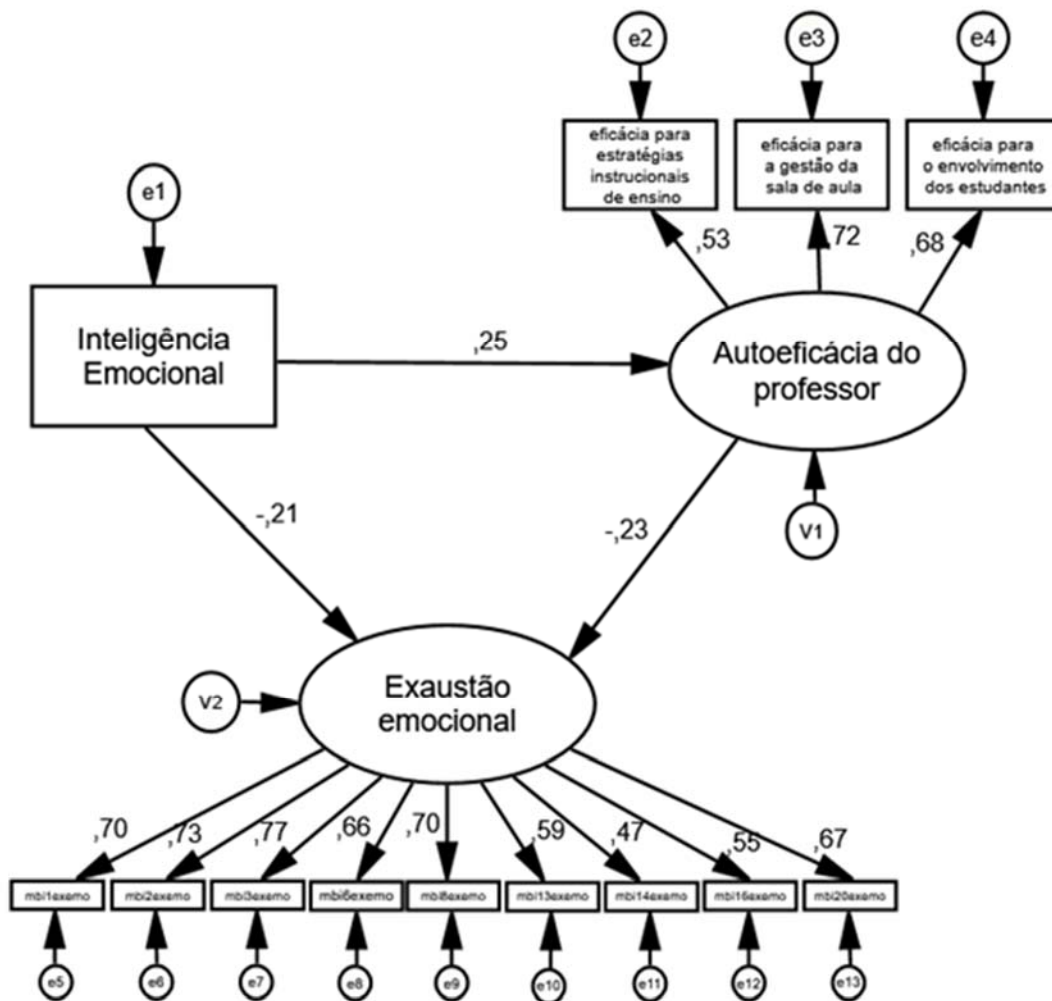
Variável	Mín.	Máx.	M	DP	Assimetria	Curtose
IE	45.000	270.000	176.13	69.197	-.822	-.592
EE <sub>m20</sub>	1.000	7.000	4.46	1.868	-.380	-.970
EE <sub>m16</sub>	1.000	7.000	4.03	1.791	-.071	-.930
EE <sub>m14</sub>	1.000	7.000	5.39	1.707	-.997	.130
EE <sub>m13</sub>	1.000	7.000	3.77	1.823	.099	-.998
EE <sub>m2</sub>	1.000	7.000	5.13	1.633	-.893	.144
EE <sub>m8</sub>	1.000	7.000	4.58	1.815	-.455	-.831
EE <sub>m6</sub>	1.000	7.000	4.52	1.978	-.459	-.996
EE <sub>m3</sub>	1.000	7.000	4.57	1.810	-.476	-.781
EE <sub>m1</sub>	1.000	7.000	4.89	1.694	-.664	-.459
EEE	7.000	28.000	22.68	4.465	-1.208	1.394
EGSA	7.000	28.000	22.62	4.560	-1.116	.898
EEIE	8.000	28.000	23.99	3.325	-1.217	2.390

*Nota.* IE=inteligência emocional; EE<sub>m</sub>=Exaustão Emocional; EEE=eficácia para o envolvimento dos estudantes; EGSA=eficácia para a gestão de sala de aula; EEIE=eficácia para estratégias instrucionais de ensino.

Da análise da Tabela 1 é possível verificar que, nas dimensões de autoeficácia, a que apresenta maior média é a eficácia para estratégias instrucionais de ensino, seguida pela eficácia para o envolvimento dos estudantes e, por último, a eficácia para a gestão de sala de aula.

Figura 1

MEE em estudo



Da análise da Figura 1 e da Tabela 2 verifica-se que o ajuste do MEE é robusto [ $\chi^2 = 101.828$ ;  $p = .001$ ;  $\chi^2/df = 1.616$ ; GFI = .977; AGFI = .967; CFI = .985; TLI = .981; RMSEA = .030 (LO / .019 - HI / .041)] e os valores do índice de Hoelter ajustados [CN = .546 (.05) e .609 (.01)].

Os resultados indicam (Tabela 2) que os professores que tendem a apresentar mais IE têm maior autoeficácia ( $\beta=0.250$ ;  $p<.001$ ) e apresentam menores níveis de exaustão emocional ( $\beta=-0.208$ ;  $p<.001$ ). Por seu lado, os professores com mais autoeficácia apresentam menores níveis de exaustão emocional ( $\beta=-0.234$ ;  $p<.035$ ).

**Tabela 2**

*Estrutura de covariância hipotetizada*

		VEnE	VEE	EE	<i>p</i>
AEP	← IE	.006	.250	.001	***
EE <sub>m</sub>	← AEP	-.156	-.234	.035	***
EE <sub>m</sub>	← IE	-.004	-.208	.001	***
EGSA	← AEP	1.855	.723	.185	***
EEIE	← AEP	1.000	---	---	---
EEE	← AEP	1.712	.682	.169	***
EE <sub>m8</sub>	← EE <sub>m</sub>	1.061	.695	.064	***
EE <sub>m6</sub>	← EE <sub>m</sub>	1.092	.657	.070	***
EE <sub>m3</sub>	← EE <sub>m</sub>	1.167	.767	.065	***
EE <sub>m2</sub>	← EE <sub>m</sub>	1.008	.734	.058	***
EE <sub>m1</sub>	← EE <sub>m</sub>	1.000	---	---	---
EE <sub>m13</sub>	← EE <sub>m</sub>	.901	.588	.064	***
EE <sub>m14</sub>	← EE <sub>m</sub>	.670	.467	.060	***
EE <sub>m16</sub>	← EE <sub>m</sub>	.833	.553	.063	***
EE <sub>m20</sub>	← EE <sub>m</sub>	1.048	.667	.066	***

*Nota.* VEnE=valores estimados não standardizados; VEE= valores estimados standardizados; EE=erros de estimativa; IE=inteligência emocional; AEP=autoeficácia do professor; EE<sub>m</sub>=Exaustão emocional.

Foram utilizadas correlações Pearson para analisar as associações entre as variáveis. Embora com valores muito baixos (Tabela 3), é possível observar associações negativas entre a exaustão emocional e a autoeficácia ( $r=-.277$ ) e entre a exaustão emocional e a IE ( $r=-.272$ ), assim como uma associação positiva entre a autoeficácia e a IE ( $r=-.203$ ). De realçar que todas estas associações são estatisticamente significativas.



**Tabela 3**

*Matriz de correlações entre as variáveis*

	1	2	3
1. Exaustão Emocional	1		
2. Autoeficácia do Professor	-.277**	1	
3. Inteligência Emocional	-.272**	.203**	1

*Nota. \*\* = a correlação é significativa no nível < 0.01*

## 5. Discussão de Resultados

Os resultados comprovam a existência de uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a IE e a exaustão emocional, indicando que, quanto maior a IE do professor, menor será a exaustão emocional, comprovando a hipótese 1. Verifica-se que os professores que têm maior percepção da sua IE apresentam níveis inferiores de exaustão emocional. Esta relação pode ser compreendida pelo facto de os professores com uma IE mais elevada, ou seja, com mais capacidades para reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, assim como as emoções dos alunos, estarem mais aptos a adaptar-se às diversas exigências do ambiente escolar, o que lhes permite melhores respostas perante a exaustão emocional. Deste modo, a IE dos professores desempenha um papel fundamental na sua capacidade para lidar com as solicitações emocionais inerentes à profissão. Os resultados obtidos no presente estudo são coerentes com os de estudos anteriores (Ramos-Vera et al., 2023; Washburn et al., 2021). Por conseguinte, será possível diminuir o nível de exaustão emocional através do ensino e reforço da IE dos professores.

Relativamente à hipótese 2, os resultados comprovam a mesma, com uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a percepção da IE e a autoeficácia, como em estudos anteriores (Wang, 2022; Wu et al., 2019), i.e., a IE tem um efeito direto, positivo e significativo no autoeficácia dos professores. Estes resultados podem ser interpretados pelo facto de os professores com mais IE apresentarem maior capacidade para compreender e gerir emoções. Assim, facilmente se apercebem do estado emocional dos alunos e conseguem um maior envolvimento com os mesmos, adotando estratégias mais positivas para o processo de ensino e aprendizagem e para a gestão da sala de aula.

Por sua vez, a hipótese 3, que indica a existência de uma relação negativa e estatisticamente significativa entre autoeficácia e exaustão emocional, também foi verificada, como em estudos anteriores (Dicke et al., 2014; Sariçam & Sakız, 2014). Efetivamente, os docentes que apresentam elevados níveis de autoeficácia tendem a resolver os desafios pedagógicos, contribuindo, assim, para uma menor exaustão emocional. Nesta sequência, a autoeficácia desencadeia comportamentos que se revelam inibidores da exaustão emocional. Assim, a autoeficácia dos professores e a

exaustão emocional não são duas realidades que se possam dissociar. A busca incessante pela eficácia, muitas vezes, conduz a um desgaste emocional progressivo. No entanto, somente professores com equilíbrio emocional podem desempenhar a sua função com a eficácia desejada, sem sucumbir à exaustão emocional.

É de salientar que o presente estudo tem limitações, pois o procedimento de amostragem foi não probabilístico. Logo, a difusão dos resultados para educadores deve ser o foco em estudos futuros. Outra limitação é o facto de os resultados serem obtidos por instrumentos que avaliam a perceção sobre as variáveis em estudo. Por último, o facto de o estudo não incluir professores de escolas de todo o país. Nesta sequência, como a amostra se limitou a professores dos ensinos básico e secundário, de escolas públicas, é provável que o tipo de escola, pública ou privada, e o local da mesma influenciem as variáveis em estudo. Por conseguinte, sugere-se que estes fatores sejam considerados em estudos futuros.

Os resultados deste estudo têm implicações por demonstrarem a importância da IE dos professores na exaustão emocional e autoeficácia e podem contribuir para a conceção de programas de desenvolvimento da IE que visem diminuir a exaustão emocional e melhorar a autoeficácia.

## 6. Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi investigar como a IE influencia a exaustão emocional e a autoeficácia dos professores. Os professores respondem cada vez mais a situações que levam à exaustão emocional com consequências na sua autoeficácia. Considerando os resultados obtidos, e que as competências emocionais, sendo competências básicas para a vida, estão sempre presentes na prática educativa, sugere-se a integração da IE nos currículos de formação inicial dos professores.

Em síntese, a IE dos professores desempenha um papel decisivo na sua capacidade para lidar com as pressões emocionais inerentes à profissão, influenciando diretamente a autoeficácia no contexto escolar. Como indica o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), os professores são figuras essenciais sobre as quais repousam as possibilidades de transformação. Portanto, é essencial repensar a formação destes profissionais, tanto na fase inicial quanto ao longo da carreira, no que diz respeito às competências emocionais.

## 7. Referências Bibliográficas

Alzina, R. B., & Rebolledo, C. C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.

Amaral, A. M. (2013). *A dimensão emocional no desenvolvimento do professor*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Repositório UL. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8040>

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *The Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Barari, R., & Jamshidi, L. (2015). The effectiveness of emotional intelligence on job burnout mediated the self-efficacy among elementary teachers. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(3), 212. <https://doi.org/10.4103/2395-2296.158328>

Billett, P., Turner, K., & Li, X. (2023). Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1394-1414. <https://doi.org/10.1002/pits.22713>

Página | 26

Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>

Caride Gómez, J. A., García Jiménez, E., García López, E., & Gutiérrez Pérez, J. (2022). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en Cataluña: Aportes para un debate que mira al futuro. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8760>

Chan, M. K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A., & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(53), 533-545. <https://doi.org/10.1037/spq0000441>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>

Cristóvão, A. M., Valente, S., Rebelo, H., & Ruivo, A. F. (2023). Emotional education for sustainable development: A curriculum analysis of teacher training in Portugal and Spain. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1165319>

Declaration of Helsinki (2013). Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated

mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.

Extremera, N. P., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón: Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>

Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. <https://doi.org/10.1037/a001580>

Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi:10.1016/j.edurev.2021.100411>

Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>

Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J. E. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: Evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 275-296. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>

Kant, R., & Shanker, A. (2021). Relationship between emotional intelligence and burnout: An empirical investigation of teacher educators. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 966-975.

Kumpikaitė-Valiūnienė, V., Duobienė, J., Liubinienė, V., Kasperiušienė, J., & Tandzegolskienė, I. (2021). Impact of institutional support on educators' subjective well-being during the transition to virtual work due to COVID-19 lockdown. *Journal of Management & Organization*, 27(6), 1150-1168. <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.60>

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.burn.2017.04.003>

Marôco. J. (2018). *Análise estatística com o SPSS statistics* (7ª ed.). Report Number Lda.

Martins, G. d'O., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Maslach, C., & Jackson, S. (1997). *MBI, Inventário de Burnout de Maslach, síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial, manual*. TEA.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2<sup>nd</sup> ed) (pp. 396-420). Cambridge.

Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 693-703. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.2.693>

Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>

Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2021). Managing teachers' job attitudes: The potential benefits of being a happy and emotional intelligent teacher. *Frontiers in Psychology*, 12, 661151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>

Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre *burnout, engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300005>

Ramos-Vera, C., Tineo Saavedra, G., Huaranga Crisostomo, E., Serpa Barrientos, A., & Vallejos Saldarriaga, J. (2023). Network analysis of the domains of emotional intelligence and burnout dimensions in Peruvian teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(59), 29-52. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.6270>

Saúde, S., Zarcos, A., & Raposo, A. (2019). Descobrir as emoções para potenciar as aptidões: Uma aplicação no ensino superior. In *Atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2019)* (pp. 1010-1020). Instituto Politécnico de Bragança.

Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>

Schilling, E. J., Randolph, M., & Boan-Lenzo, C. (2018). Job burnout in school psychology: How big is the problem? *Contemporary School Psychology*, 22, 324-331. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0138-x>

Shen, K. M., Cheng, Y. W., & Lee, M. H. (2023). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 263-273. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00649-2>

Silva, S. (2018, julho). Metade dos professores com sinais “preocupantes” de exaustão emocional. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2018/07/06/sociedade/noticia/metade-com-exaustao-emocional-preocupante-1837051>

Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work (Reading, Mass.)*, 10.3233/WOR-220234. <https://doi.org/10.3233/WOR-220234>

Stier-Jarmer, M., Frisch, D., Oberhauser, C., Berberich, G., & Schuh, A. (2016). The effectiveness of a stress reduction and burnout prevention program. *Deutsches Arzteblatt International*, 113(46), 781-788. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0781>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO-Fundación SM.

Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-164.

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Questionário de inteligência emocional do professor: Adaptação e validação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire”. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 12-24. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>

Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A., & Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 916-923. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>

Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshandeh, A., Németh, Z., & Almeida, L. S. (2022). Teachers' emotion regulation: Implications for classroom conflict management. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(8), 18-32. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.2>

Washburn, N. S., Simonton, K. L., Richards, K. A. R., & Lee, Y. H. (2021). Examining role stress, emotional intelligence, emotional exhaustion, and affective commitment among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 669-679. <https://doi.org/10.3102/1682866>

Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>

WHO. (2014). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. World Health Organization.

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3), e7869. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.7869>

Yüregilli Göksu, D., & Duran, V. (2022). Investigation of pedagogical belief systems and teacher efficacy of teachers in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 475-496.

**Notas sobre os autores:**

**Sabina Valente**

[svalente@ipportalegre.pt](mailto:svalente@ipportalegre.pt)

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,  
Instituto Politécnico de Portalegre  
CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais,  
Instituto Politécnico de Portalegre;  
Centro de Investigação em Educação e Psicologia,  
Universidade de Évora  
ORCID: 0000-0003-2314-3744  
Ciência ID: C217-EC15-E83A

**Abílio A. Lourenço**

[privadoxy@gmail.com](mailto:privadoxy@gmail.com)

Universidade do Minho  
ORCID: 0000-0001-6920-0412  
Ciência ID: 2C1F-FA3C-460F

**Pedro Amaro**

[pedro.amaro@ipportalegre.pt](mailto:pedro.amaro@ipportalegre.pt)

Escola Superior de Saúde,  
Instituto Politécnico de Portalegre  
CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais,  
Instituto Politécnico de Portalegre  
CHRC - Comprehensive Health Research Center,  
Universidade de Évora  
ORCID: 0000-0002-0342-8892  
Ciência ID: 8813-C952-36A9