



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

**O PAPEL DO CAPITAL PSICOLÓGICO E DO ENVOLVIMENTO NO
TRABALHO NA RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E
O DESEMPENHO PROFISSIONAL EM PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Cristiana Pinto, n.º 54777
Orientador: Professora Doutora Catarina Possidónio
Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Almada
2024/2025

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA

O Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

Eu, Cristiana Nogueira Pinto, declaro ser autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

AGRADECIMENTOS

À minha família — em especial à minha mãe e ao meu pai —, o meu profundo obrigado. Pelo apoio constante, pela motivação nos dias difíceis e pela paciência infinita. Obrigada por me ouvirem, pelas conversas que acolheram com receptividade — da frustração às pequenas vitórias — e por me lembrarem, vezes sem conta, de continuar. Sem vocês, este caminho não teria sido tão seguro nem eu me teria sentido tão amparada.

À minha orientadora, Prof.^a Catarina Possidónio, agradeço a disponibilidade incansável para esclarecer dúvidas, a presença sempre que precisei e o apoio sereno que, muitas vezes sem se aperceber, me acalmou. A forma como me guiou — nas reuniões, nas chamadas, nas palavras certas no momento certo — fez-me ver que estava a fazer melhor do que pensava e ajudou-me a ter orgulho no trabalho que realizei.

Por fim, um agradecimento carinhoso ao meu gato, companheiro discreto de longas horas de estudo, que me ajudou a aliviar o stress — bastaram as suas festinhas para lembrar que também há suavidade nos dias apressados.

RESUMO

A educação de infância é um contexto emocionalmente exigente, onde recursos pessoais e estados motivacionais se articulam com o desempenho. Esta dissertação, enquadrada pelo JD-R e pela COR, analisou a relação entre Inteligência Emocional (IE) e Desempenho (DES), testando o papel mediador do Envolvimento no Trabalho (ENV) e do Capital Psicológico (CP). Objetivo: estimar associações bivariadas entre IE, ENV, CP e DES e avaliar um modelo de mediação em série (PROCESS, Modelo 6). Método: $N = 115$ profissionais de creches/jardins de infância em Portugal ($Midade = 44,44$; $DP = 10,19$; 98,3% mulheres). Instrumentos: WLEIS (IE), PCQ-24 (CP), UWES-9 (ENV) e IW PQ-PT (DES). Procedimento: questionário online (Google Forms), divulgado por email institucional, grupos de Facebook de educadores/auxiliares e LinkedIn; participação voluntária e anónima, com dados agregados e sem identificadores. Resultados: correlações positivas na direção expectável e mediação completa centrada no CP (significativas as vias $IE \rightarrow CP \rightarrow DES$ e $IE \rightarrow ENV \rightarrow CP \rightarrow DES$; $IE \rightarrow ENV \rightarrow DES$ não suportada). Discussão: a IE associa-se ao desempenho sobretudo via CP, enquanto o ENV funciona como facilitador motivacional; implicações teórico-práticas apontam para intervenções no CP (HERO) e desenho do trabalho que sustente o ENV, traduzindo competências emocionais em desempenho eficaz. Conclusão: o modelo processual proposto é suportado, oferecendo bases para práticas de RH e formação contínua no setor.

Palavras-chave: *inteligência emocional, capital psicológico, envolvimento no trabalho, desempenho, educação de infância.*

ABSTRACT

Early childhood education is emotionally demanding, where personal resources and motivational states are closely tied to performance. Framed by JD-R and COR, this dissertation examined how Emotional Intelligence (EI) relates to Job Performance (JP) by testing the mediating roles of Work Engagement (WE) and Psychological Capital (PsyCap). Objective: estimate bivariate associations among EI, WE, PsyCap and JP and assess a serial-mediation model (PROCESS, Model 6). Method: $N = 115$ early-childhood professionals in Portugal ($M_{age} = 44.44$; $SD = 10.19$; 98.3% women). Measures: WLEIS (EI), PCQ-24 (PsyCap), UWES-9 (WE) and IWPQ-PT (JP). Procedure: online survey (Google Forms) disseminated via institutional email, Facebook groups for early-childhood staff and LinkedIn; participation was voluntary and anonymous, with aggregated, non-identifiable data. Results: positive correlations as expected and full mediation centered on PsyCap, with significant $EI \rightarrow PsyCap \rightarrow JP$ and $EI \rightarrow WE \rightarrow PsyCap \rightarrow JP$ paths, whereas $EI \rightarrow WE \rightarrow JP$ was not supported. Discussion: EI relates to performance primarily through PsyCap, while WE acts as a motivational facilitator; theoretical-practical implications emphasize PsyCap (HERO) interventions and job design that sustains WE, thereby translating emotional competencies into effective performance. Conclusion: the proposed process model is supported, providing actionable evidence for HR practices and continuous training in early-childhood settings.

Keywords: *emotional intelligence, psychological capital, work engagement, job performance, early childhood education.*

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Revisão de Literatura	3
1.1.1. Capital psicológico.....	3
1.1.2. Envolvimento no trabalho	4
1.1.3. Inteligência emocional	6
1.1.4. Desempenho profissional	7
1.1.5. JD-R e COR	8
1.2. Objetivos.....	8
1.2.1. Objetivo Principal	8
1.2.2. Objetivos Específicos.....	9
1.3. Hipóteses.....	9
2. ARTIGO CIENTÍFICO	10
3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
4. ANEXOS	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica do modelo de mediação a ser testado no presente estudo	9
---	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Sexo	15
Tabela 2 – Estatísticas Descritivas de idade	15
Tabela 3 - Escolaridade.....	15
Tabela 4 – Função que desempenha	16
Tabela 5 – Valência onde exerce funções.....	16
Tabela 6 – Distrito onde exerce funções.....	16
Tabela 7 - Setor.....	17
Tabela 8 – Trabalha atualmente a tempo inteiro ou parcial.....	17
Tabela 9 – Estatísticas Descritivas do número de crianças por grupo de trabalho	17
Tabela 10 – Experiência profissional na área	18
Tabela 11 – Formação em Inteligência Emocional ou Regulação Emocional	18
Tabela 12 – Consistência interna e estatísticas das escalas (N = 115).....	20
Tabela 13 – Correlações entre IE, CP, ENV e DES	21
Tabela 14 – Estatísticas Descritivas de IE, CP, ENV e DES.....	21

LISTA DE ABREVIATURAS

CP — Capital Psicológico

COR — *Conservation of Resources* (Teoria da Conservação de Recursos)

DES — Desempenho Profissional

DP — Desvio-padrão

ENV — Envolvimento no Trabalho (*work engagement*)

HERO — *Hope, Efficacy, Resilience, Optimism* (componentes do Capital Psicológico)

IC — Intervalo de Confiança

IC95% — Intervalo de Confiança a 95%

IE — Inteligência Emocional

IPSS — Instituição Particular de Solidariedade Social

IWPQ-PT — *Individual Work Performance Questionnaire* (versão portuguesa)

JD-R — *Job Demands–Resources*

JI — Jardim de Infância

M — Média

N — Tamanho da amostra

PCQ-24 — *Psychological Capital Questionnaire* (24 itens)

PROCESS — Macro PROCESS para SPSS (modelos de mediação/moderação)

r — Coeficiente de correlação de Pearson

p — Valor-p (nível de significância)

R² — Coeficiente de determinação

SPSS — *IBM SPSS Statistics*

UWES-9 — *Utrecht Work Engagement Scale* (9 itens)

WLEIS — *Wong and Law Emotional Intelligence Scale*

α — Alfa de Cronbach (consistência interna)

b — Coeficiente de regressão não padronizado

EP — Erro-padrão do coeficiente

1. INTRODUÇÃO

O setor da educação de infância constitui um contexto profissional exigente, caracterizado por elevadas responsabilidades emocionais, interações interpessoais constantes e uma carga de trabalho frequentemente intensa. Educadores de infância e auxiliares de ação educativa enfrentam, diariamente, situações que exigem não apenas competências técnicas e pedagógicas, mas também recursos psicológicos que sustentem o bem-estar, a motivação e a eficácia no desempenho das suas funções (Ji & Cui, 2021).

Nas últimas décadas, tem vindo a crescer o interesse por fatores de ordem psicológica que possam atuar como recursos protetores e promotores de um melhor desempenho profissional. Entre esses fatores, destacam-se a inteligência emocional, o capital psicológico e o envolvimento no trabalho, que têm sido amplamente estudados em diferentes contextos organizacionais (Gong et al., 2019; Johari & Yahya, 2018; Luthans et al., 2007), mas permanecem relativamente inexplorados no contexto das creches e jardins de infância em Portugal.

A problemática deste estudo assenta, assim, na necessidade de compreender de que forma a inteligência emocional (IE) influencia o desempenho profissional (DES) destes profissionais, considerando o possível papel mediador de recursos internos como o capital psicológico (*PsyCap*) e de variáveis motivacionais como o envolvimento no trabalho (ENV). Tal compreensão é essencial, uma vez que a qualidade do desempenho dos profissionais de educação de infância está diretamente ligada ao desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças com quem trabalham. Além disso, o crescimento das exigências nas funções educativas, aliado a um contexto de crescente rotatividade e esgotamento profissional, torna ainda mais urgente a identificação de mecanismos que promovam a retenção, a motivação e o desempenho eficaz. Estudar a articulação entre estas variáveis poderá fornecer evidências úteis para o desenvolvimento de políticas de gestão de recursos humanos mais ajustadas, programas de formação contínua e estratégias de promoção da saúde mental no local de trabalho (Rizvi & Sikand, 2020; Yang et al., 2023).

Este estudo apresenta-se como pertinente e oportuno, ao propor-se explorar, num setor crucial para o desenvolvimento social, um modelo que articula variáveis psicológicas fundamentais para a compreensão do desempenho profissional (Figura 1). Ao centrar-se em profissionais que desempenham um papel estruturante nos primeiros anos de vida das crianças, esta investigação contribui para o avanço do conhecimento na área da psicologia organizacional aplicada à educação e responde a uma lacuna prática e científica relevante no panorama nacional.

O estudo ancora-se no modelo *Job Demands–Resources* (JD-R) e na teoria da Conservação de Recursos (COR). O JD-R postula dois processos: um motivacional (recursos → *engagement* → desempenho) e outro de desgaste (exigências → exaustão), enfatizando o valor dos recursos pessoais/organizacionais para sustentar o desempenho (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker et al., 2023). A COR, por sua vez, sustenta que as pessoas tendem a adquirir, proteger e acumular recursos, gerando espirais de ganho que facilitam a adaptação e o desempenho sob pressão (Hobfoll, 1989, 2001). Integrando estes enquadramentos, o presente trabalho testa um modelo de mediação em série (PROCESS, Modelo 6), no qual a IE influencia o DES indiretamente via ENV (M1) e CP (M2), admitindo também a via alternativa IE → CP → DES.

Foram utilizados instrumentos validados em português e adequados ao contexto nacional: WLEIS para IE, UWES-9 para ENV, PCQ-24 para *PsyCap* e IWPQ-PT para DES, assegurando adequação psicométrica e comparabilidade internacional dos resultados (Luthans et al., 2007; Johari & Yahya, 2018; Lousã et al., 2024). Esta opção metodológica responde às recomendações de utilização de medidas culturalmente ajustadas em investigações aplicadas à educação.

Assim, a relevância e o contributo do presente estudo são duplos. Do ponto de vista científico, acrescenta evidência processual ao contexto português da educação de infância, examinando simultaneamente recursos pessoais, estados motivacionais e desempenho num modelo em série coerente com o modelo JD-R e com a teoria COR. Do ponto de vista prático, os resultados poderão informar políticas de gestão de recursos humanos, programas de formação contínua e intervenções de desenvolvimento psicológico (por exemplo, centradas no *PsyCap*), com potencial para reduzir *burnout*, aumentar o *engagement* e elevar o desempenho em creches e jardins de infância (Gong et al., 2019; Rizvi & Sikand, 2020).

Em síntese, esta dissertação visa analisar a relação entre IE e DES em profissionais de educação de infância, testando o papel mediador de ENV e *PsyCap* num modelo de mediação em série (Modelo 6). A investigação procura, assim, responder à lacuna nacional identificada e produzir recomendações baseadas em evidência para a promoção do bem-estar e eficácia destes profissionais.

A dissertação organiza-se da seguinte forma: Introdução, Revisão da Literatura, Objetivos, Hipóteses. Artigo Científico contendo Introdução (enquadramento e modelo), Método — *Participantes e contexto, Procedimentos, Instrumentos validados em português* (WLEIS, UWES-9, PCQ-24, IWPQ-PT) e *Análise de Dados* (SPSS/PROCESS Modelo 6) —,

Resultados (descritivas, fiabilidade, correlações, mediação em série), Discussão (interpretação, implicações, limitações e linhas futuras) e Conclusão; por fim, Referências e Anexos (questionário completo, autorizações/ética, tabelas/outputs detalhados e materiais de apoio).

1.1. Revisão da Literatura

1.1.1. Capital Psicológico

O conceito de capital psicológico (*PsyCap*) surgiu como uma resposta às crescentes exigências do contexto organizacional contemporâneo, sendo definido como um estado psicológico positivo de desenvolvimento individual, caracterizado por quatro componentes: autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência (HERO) (Luthans et al., 2007). Este construto insere-se no campo da Psicologia Positiva Organizacional e distingue-se de outras formas de capital humano por realçar capacidades desenvolvíveis e geradoras de desempenho sustentável. O interesse científico pelo *PsyCap* expandiu-se rapidamente, com meta-análises a evidenciarem associações positivas com satisfação, compromisso e desempenho, bem como correlações negativas com *stress* e intenção de saída (Avey et al., 2011).

Para além da evidência já apresentada, meta-análises e revisões recentes sustentam de forma robusta que o *PsyCap* se associa a atitudes positivas, comportamentos adaptativos e melhor desempenho, com efeitos de magnitude pequena-a-moderada mas consistentes em diferentes setores (Avey et al., 2011). Importa salientar, ainda, que o *PsyCap* é moldável: uma meta-análise pré-registada de ensaios controlados mostrou que intervenções estruturadas elevam significativamente o *PsyCap* e se traduzem em ganhos em bem-estar e desempenho, reforçando a sua utilidade aplicada em contextos educativos (Lupşa et al., 2019). No segmento docente, resultados recentes indicam que o *PsyCap* não só se relaciona com *engagement* e qualidade de vida no trabalho, como também atua como mecanismo mediador entre recursos individuais/contextuais e resultados (por exemplo, socialização organizacional → *PsyCap* → desempenho em docentes do ensino superior), alinhando-se com o papel central que o *PsyCap* assume no teu modelo (Da et al., 2024). Em conjunto, estes achados sustentam a relevância do *PsyCap* como recurso proximal que converte competências e condições de trabalho em comportamentos eficazes, especialmente em profissões emocionalmente exigentes como a educação de infância.

Em contextos educativos, particularmente no setor da educação de infância, o capital psicológico tem demonstrado ser um fator protetor relevante. Gao et al. (2023) identificaram perfis distintos de professores de jardim de infância com diferentes níveis de capital psicológico, revelando que aqueles com níveis mais elevados apresentam maior envolvimento

no trabalho e menor propensão ao esgotamento. Estas descobertas são consistentes com a literatura que associa o *PsyCap* à promoção do bem-estar e da eficácia profissional em ambientes escolares (Bertieaux et al., 2024; Zewude & Hercz, 2021).

Além disso, estudos como o de Gong et al. (2019) demonstram que o capital psicológico pode atuar como mediador entre a inteligência emocional e o desempenho profissional, reforçando a sua função como recurso psicológico promotor de comportamentos laborais adaptativos. Tal é especialmente relevante em ambientes exigentes, como o das creches, onde os profissionais enfrentam múltiplas pressões emocionais e operacionais (Farewell et al., 2022).

O capital psicológico também se mostra desenvolvível através de intervenções específicas. A meta-análise de Lupşa et al. (2019) confirma que programas estruturados conseguem aumentar significativamente os níveis de *PsyCap*, sendo este desenvolvimento associado a melhorias em variáveis como satisfação no trabalho, motivação e desempenho. No caso de educadores, tais intervenções podem representar uma estratégia eficaz de prevenção de *burnout* e promoção da qualidade do serviço educativo (Zewude & Hercz, 2022).

Ao considerar a relação entre *PsyCap* e o desempenho profissional de docentes, estudos como o de Xu et al. (2022) e Nguyen e Ngo (2020) demonstram que o capital psicológico, em interação com outras formas de capital (humano e social), contribui significativamente para explicar a variabilidade no desempenho. Esta relação ganha relevância no contexto da educação de infância, onde a capacidade dos profissionais em manter um estado psicológico positivo influencia diretamente a qualidade das interações com as crianças e a eficácia pedagógica.

1.1.2. Envolvimento no Trabalho

O envolvimento no trabalho (frequentemente referido como *work engagement*) é conceptualizado como o grau em que um indivíduo se identifica cognitivamente, emocionalmente e comportamentalmente com o seu papel laboral, investindo energia e dedicação nas tarefas desempenhadas (Johari & Yahya, 2018). A literatura de *engagement* tem mostrado, de forma consistente, que o envolvimento se associa a desempenho de tarefa e contextual e funciona como ponte motivacional entre recursos (pessoais e do trabalho) e resultados (Christian et al., 2011). Este conceito é considerado central para o desempenho organizacional e para o bem-estar dos trabalhadores, assumindo especial importância em contextos profissionais exigentes, como o da educação de infância.

O envolvimento surge quando as exigências são acompanhadas de recursos suficientes (autonomia, suporte, *feedback*) e tende a mediar os efeitos desses recursos sobre o desempenho;

revisões recentes atualizam esta evidência e destacam avanços teóricos na última década (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker et al., 2023). Estudos recentes mostram que emoções positivas e competências socioemocionais alimentam o envolvimento, enquanto a sobrecarga e papéis conflitantes o erodem; adicionalmente, há evidência de mediações em que o *PsyCap* potencia o envolvimento e, por essa via, se liga a indicadores de eficácia docente (Ma et al., 2023).

No setor educativo, o envolvimento no trabalho traduz-se na disposição dos profissionais para se comprometerem ativamente com o processo educativo, enfrentando as exigências emocionais e operacionais do cotidiano escolar. Ji e Cui (2021), ao investigarem educadores de infância na China, identificaram uma relação positiva entre percepções de recompensas totais e o envolvimento no trabalho, sendo esta mediada pela identificação organizacional. Tais achados reforçam a importância das condições contextuais na promoção de um envolvimento significativo, mesmo em cenários de elevada exigência.

Segundo Boxall e Winterton (2015), o envolvimento no trabalho é favorecido por estruturas organizacionais que promovem a autonomia, o reconhecimento e a participação ativa dos trabalhadores nas decisões. Este enquadramento teórico sugere que, em instituições de educação infantil, práticas de gestão participativa e valorização do papel dos educadores podem potenciar o seu comprometimento e a qualidade do serviço prestado.

Contudo, fatores de natureza psicológica também influenciam negativamente o envolvimento no trabalho. Rizvi e Sikand (2020) demonstraram que a experiência de desamparo aprendido em contexto laboral — caracterizado pela percepção de falta de controlo e ineficácia pessoal — está negativamente associada ao envolvimento. Este fenómeno pode ser particularmente problemático em ambientes escolares com recursos limitados e elevada carga emocional, onde a ausência de suporte institucional tende a reduzir o entusiasmo e o investimento dos profissionais.

Além disso, Yang et al. (2023) exploraram o impacto do *multitasking* e da sobrecarga de papéis no envolvimento criativo no trabalho, salientando que a gestão inadequada de recursos psicológicos e ambientais pode comprometer o foco e a motivação, mesmo entre profissionais dedicados. Tais conclusões apontam para a necessidade de ambientes educativos que preservem os recursos emocionais dos educadores e evitem exigências cognitivas excessivas. O envolvimento no trabalho, entendido como uma manifestação ativa de ligação ao papel profissional, depende de uma interação dinâmica entre fatores organizacionais, percepções individuais e condições emocionais.

1.1.3. Inteligência Emocional

A inteligência emocional (IE) pode ser entendida como a capacidade de reconhecer, compreender, gerir e utilizar as emoções de forma adaptativa, tanto nas relações interpessoais como na autorregulação emocional (Bru-Luna et al., 2021). No contexto profissional, especialmente no setor educativo, a IE é considerada um recurso psicológico essencial para lidar com as exigências emocionais do trabalho com crianças e para promover o bem-estar subjetivo e o desempenho profissional.

Diversos estudos destacam a relevância da IE no quotidiano dos educadores de infância. Agbaria (2021) demonstrou que professores com níveis mais elevados de IE apresentavam melhores competências de gestão de sala de aula, sugerindo que a capacidade de gerir emoções facilita uma interação mais positiva com as crianças e um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Neste sentido, a IE torna-se um fator protetor contra os desafios emocionais característicos do trabalho em creches e jardins de infância.

Adicionalmente, a IE parece mediar a relação entre *mindfulness* e bem-estar psicológico dos educadores. Pan et al. (2022) identificaram que a IE, juntamente com a autoeficácia, medeia de forma sequencial a associação entre traços de *mindfulness* e o bem-estar subjetivo em educadores de infância. Da mesma forma, Cheng et al. (2020) confirmaram que a IE tem um papel mediador na relação entre *mindfulness* e sofrimento psicológico, sugerindo que indivíduos emocionalmente inteligentes conseguem lidar melhor com situações de *stress* e manter o equilíbrio emocional.

A gestão do *stress* é, aliás, um dos domínios onde a IE assume maior importância. Fteiha e Awwad (2020) verificaram que indivíduos com níveis elevados de IE tendem a adotar estilos de *coping* mais adaptativos perante situações stressantes, reduzindo o impacto negativo do *stress* na saúde mental. Esta competência é particularmente relevante em ambientes educacionais exigentes, onde o contacto emocional constante com crianças, famílias e colegas pode gerar elevados níveis de pressão.

No caso dos educadores de infância, a IE também se associa de forma significativa à perceção de bem-estar no trabalho. Li e Zhang (2021) identificaram que a IE atua como moderadora dos efeitos do *stress* ocupacional sobre o bem-estar subjetivo, funcionando como um recurso psicológico que mitiga os efeitos negativos do ambiente laboral adverso.

Para além das associações com *coping* e bem-estar, a IE apresenta ligações sistemáticas com o desempenho e com o *PsyCap*. Em amostras organizacionais, a IE prediz *PsyCap* e desempenho e reduz *burnout*, com *PsyCap* a mediar os efeitos da IE — padrão que sustenta

vias indiretas IE → (*PsyCap*/Envolvimento no Trabalho) → Desempenho Profissional (Gong et al., 2019).

Em educação, revisões recentes sublinham a convergência de resultados: programas de desenvolvimento de IE podem fortalecer recursos psicológicos (incluindo *PsyCap*) e, por essa via, influenciar indicadores pedagógicos e organizacionais (Tjimuku et al., 2025).

A revisão sistemática conduzida por Bru-Luna et al. (2021) sobre medidas de IE reforça a importância de utilizar instrumentos psicometricamente válidos e culturalmente ajustados para a avaliação desta variável, particularmente em estudos que envolvem profissionais da educação, onde as competências emocionais têm implicações diretas na prática pedagógica.

1.1.4. Desempenho Profissional

O desempenho profissional pode ser definido como o conjunto de comportamentos e resultados esperados dos trabalhadores, em conformidade com os objetivos organizacionais (Purwanto, 2020). Diversos fatores influenciam diretamente o desempenho dos profissionais da educação infantil. A literatura tem destacado o papel da motivação, do envolvimento no trabalho, da inteligência emocional e do capital psicológico como variáveis preditoras consistentes do desempenho laboral (Gong et al., 2019; Kartal, 2018; Xu et al., 2022).

Gong et al. (2019), evidenciaram que a inteligência emocional influencia positivamente o desempenho profissional, mediada pelo capital psicológico. Este resultado é particularmente relevante em contextos educativos, onde a capacidade de gerir emoções e manter uma visão positiva e resiliente diante dos desafios diários pode traduzir-se num melhor relacionamento com as crianças, colegas e famílias, aumentando a eficácia pedagógica.

Adicionalmente, o capital psicológico surge como um importante preditor direto do desempenho. Xu et al. (2022) verificaram que, em conjunto com o capital humano e o capital social, o capital psicológico contribui para a melhoria do desempenho profissional, sugerindo que o investimento em recursos psicológicos pode ser tão ou mais relevante do que a formação técnica.

Outro fator associado ao desempenho é o envolvimento no trabalho. Kartal (2018) demonstrou que níveis mais elevados de envolvimento estão correlacionados positivamente com o desempenho, enquanto a alienação laboral está negativamente associada. Educadores que se sentem psicologicamente investidos nas suas funções tendem a apresentar um maior cuidado com as crianças, maior empenho nas tarefas pedagógicas e melhor comunicação com a equipa, refletindo-se em comportamentos profissionais mais eficazes.

Por sua vez, Purwanto (2020) destacou que estilos de liderança e a cultura organizacional influenciam o desempenho, direta e indiretamente, por meio do comportamento inovador. Embora o estudo se centre em empresas de serviços, os seus achados são aplicáveis ao setor educativo, na medida em que contextos escolares que promovem uma cultura positiva, colaborativa e aberta à inovação tendem a potenciar o desempenho dos profissionais.

Adicionalmente, a revisão de Nguyen e Ngo (2020) sugere que o compromisso organizacional atua como variável mediadora entre o capital psicológico e o desempenho, o que reforça a importância de criar contextos laborais que favoreçam o sentimento de pertença e valorização dos trabalhadores da educação infantil.

1.1.5. JD-R e COR

No modelo JD-R, as características do trabalho organizam-se em exigências (ex., sobrecarga, conflitos de papéis) e recursos (ex., autonomia, apoio, feedback). O JD-R propõe que o equilíbrio entre exigências e recursos determina dois processos: um motivacional (recursos → *engagement* → desempenho) e outro de desgaste (exigências → exaustão) (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker et al., 2023). Revisões recentes sublinham uma evidência robusta para ambas as vias, incluindo efeitos de amortecimento dos recursos face às exigências e a utilidade de indicadores positivos e negativos para testar os dois processos (ex., vigor/dedicação vs. exaustão) (Schaufeli & Taris, 2014; Bakker et al., 2023). Em contexto docente, estudos longitudinais continuam a mostrar que exigências elevadas alimentam a via de *impairment* (via *burnout*), enquanto recursos adequados sustentam a via motivacional (via *engagement*) e se relacionam com desempenho e intenção de permanência (Casely-Hayford et al., 2024).

A Teoria da Conservação de Recursos (COR) complementa este enquadramento ao propor que as pessoas adquirem, protegem e acumulam recursos (tempo, energia, autoeficácia, apoio), e que o percurso do *stress* é dominado pela perda real ou ameaçada desses recursos; os ganhos são importantes, mas tornam-se decisivos sobretudo após perdas (Hobfoll, 1989, 2001).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Principal

Analisar o papel mediador do capital psicológico e do envolvimento no trabalho na relação entre a inteligência emocional e o desempenho profissional em educadores de infância e auxiliares de educação a exercer em creches e jardins de infância.

1.2.2. Objetivos Específicos

1. Avaliar os níveis de inteligência emocional, capital psicológico, envolvimento no trabalho e desempenho profissional dos educadores de infância e auxiliares de educação em creches e jardins de infância.
2. Analisar a relação entre a inteligência emocional e o capital psicológico nos participantes.
3. Analisar a relação entre o capital psicológico e o envolvimento no trabalho.
4. Analisar a relação entre o envolvimento no trabalho e o desempenho profissional.
5. Verificar se o capital psicológico e o envolvimento no trabalho atuam como mediadores na relação entre a inteligência emocional e o desempenho profissional.

1.3. Hipóteses

H1: A inteligência emocional tem uma relação positiva com o capital psicológico.

H2: O capital psicológico tem uma relação positiva com o envolvimento no trabalho.

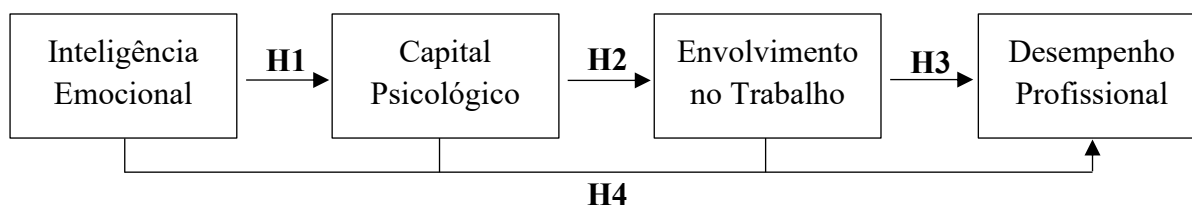
H3: O envolvimento no trabalho tem uma relação positiva com o desempenho profissional.

H4: O capital psicológico e o envolvimento no trabalho medeiam a relação entre a inteligência emocional e o desempenho profissional.

Com base nas hipóteses delineadas, apresenta-se de seguida o modelo de investigação a ser testado (Figura 1).

Figura 1

Representação gráfica do modelo de mediação a ser testado no presente estudo



2. ARTIGO CIENTÍFICO

O PAPEL DO CAPITAL PSICOLÓGICO E DO ENVOLVIMENTO NO TRABALHO NA RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O DESEMPENHO PROFISSIONAL EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristiana Pinto [1]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Almada,
cristiananogueirapinto@gmail.com

RESUMO

A educação de infância é um contexto emocionalmente exigente, onde recursos pessoais e estados motivacionais se articulam com o desempenho. Partindo do JD-R e da COR, examinámos se a Inteligência Emocional (IE) se relaciona com o Desempenho (DES) por via do Envolvimento no Trabalho (ENV) e do Capital Psicológico (CP). Definimos como objetivos estimar as associações entre IE, CP, ENV e DES e testar um modelo de mediação em série. As hipóteses foram: H1—relação positiva IE-CP; H2—relação positiva CP-ENV; H3—relação positiva ENV-DES; H4—mediação IE → ENV → CP → DES e via alternativa IE → CP → DES. Recorremos a um desenho transversal com $N = 115$ profissionais de creches/JI em Portugal, aplicando WLEIS (IE), PCQ-24 (CP), UWES-9 (ENV) e IWPQ-PT (DES). A recolha decorreu online (email institucional, *Facebook*, *LinkedIn*), de forma voluntária e anónima. As análises, conduzidas no SPSS e no PROCESS (Modelo 6; 5.000 *bootstraps*), revelaram correlações positivas na direção expectável (ex., IE-CP $r = ,695$; CP-ENV $r = ,497$; ENV-DES $r = ,291$; todos $p \leq ,002$). Observou-se mediação completa centrada no CP: IE → CP → DES e IE → ENV → CP → DES foram significativas, enquanto IE → ENV → DES não foi suportada. Conclui-se que a IE se associa ao desempenho sobretudo via CP, com o ENV a atuar como facilitador motivacional. Em termos práticos, recomenda-se priorizar intervenções no CP (HERO) e o desenho do trabalho que sustente o ENV, promovendo a tradução de competências emocionais em desempenho eficaz.

Palavras-chave: inteligência emocional, capital psicológico, envolvimento no trabalho, desempenho, educação de infância.

ABSTRACT

Early childhood education is emotionally demanding, and personal resources together with motivational states are closely tied to performance. Drawing on JD-R and COR, we examined whether Emotional Intelligence (EI) relates to Job Performance (JP) through Work Engagement (WE) and Psychological Capital (PsyCap). Our goals were to estimate associations among EI, PsyCap, WE and JP and to test a serial-mediation model. We hypothesized: H1—positive EI–PsyCap; H2—positive PsyCap–WE; H3—positive WE–JP; H4—mediation $EI \rightarrow WE \rightarrow PsyCap \rightarrow JP$ and the alternative $EI \rightarrow PsyCap \rightarrow JP$ path. Using a cross-sectional design, we surveyed $N = 115$ Portuguese early-childhood professionals with WLEIS (EI), PCQ-24 (PsyCap), UWES-9 (WE) and IWPQ-PT (JP). Data were collected online (institutional email, Facebook, LinkedIn) under voluntary and anonymous participation. Analyses in SPSS and PROCESS (Model 6; 5,000 bootstraps) showed positive correlations in the expected direction (e.g., EI–PsyCap $r = .695$; PsyCap–WE $r = .497$; WE–JP $r = .291$; all $p \leq .002$). We found full mediation centered on PsyCap: $EI \rightarrow PsyCap \rightarrow JP$ and $EI \rightarrow WE \rightarrow PsyCap \rightarrow JP$ were significant, whereas $EI \rightarrow WE \rightarrow JP$ was not. We conclude that EI relates to performance chiefly via PsyCap, with WE acting as a motivational facilitator. Practically, we recommend prioritizing PsyCap (HERO) interventions and job designs that sustain WE, thereby translating emotional competencies into effective performance.

Keywords: emotional intelligence, psychological capital, work engagement, job performance, early childhood education

Introdução

A educação de infância constitui um contexto laboral emocionalmente exigente, marcado por interações intensivas e elevada responsabilização pedagógica. Para além de competências técnico-didáticas, o funcionamento eficaz depende de recursos pessoais e estados motivacionais associados ao desempenho (Ji & Cui, 2021). À luz do Job Demands–Resources (JD-R) e da Conservação de Recursos (COR), recursos pessoais e do trabalho alimentam processos motivacionais (recursos $\rightarrow$ engagement $\rightarrow$ desempenho), enquanto exigências não acompanhadas de recursos conduzem a processos de desgaste (exigências $\rightarrow$ exaustão) (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker et al., 2023). Em paralelo, a COR postula que as pessoas adquirem, protegem e acumulam recursos, gerando “espirais de ganho” que suportam adaptação e desempenho sob pressão (Hobfoll, 1989, 2001). Este enquadramento sustenta a análise integrada de Inteligência Emocional (IE), Envolvimento no Trabalho (ENV), Capital

Psicológico (CP) e Desempenho (DES) em profissionais de creche e jardim de infância em Portugal.

Conceitos teóricos

A Inteligência Emocional é entendida como a capacidade de perceber, compreender, usar e regular emoções em si e nos outros. Operacionalizada pela WLEIS, apresenta evidência de estrutura fatorial e fiabilidade em contexto português (Rodrigues et al., 2011), sendo associada a melhor gestão emocional, coping adaptativo e indicadores laborais positivos, incluindo menor burnout e melhor desempenho, frequentemente via recursos psicológicos (Gong et al., 2019).

O Envolvimento no Trabalho corresponde a um estado positivo e persistente de vigor, dedicação e absorção (UWES-9), ligado a desempenho de tarefa e contextual (Christian et al., 2011). Em Portugal, a UWES-9 tem mostrado ajuste e fiabilidade adequados em contextos educativos/organizacionais (Castro Silva et al., 2023).

O Capital Psicológico é um estado psicológico positivo composto por autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência (modelo HERO), conceptualizado por Luthans et al., (2007). Meta-análises indicam relações consistentes com atitudes positivas e desempenho (Avey et al., 2011) e demonstram que o CP é desenvolvível por intervenção (Lupşa et al., 2019), o que o torna um mecanismo proximal plausível para converter competência emocional em ação eficaz.

O Desempenho é abordado numa perspetiva comportamental-multidimensional que inclui tarefa, contexto e comportamentos contraproduativos. A versão portuguesa do IWPQ-PT (18 itens) evidenciou estrutura trifatorial e qualidade psicométrica (Lousã et al., 2024), sendo adequada para captar o desempenho individual no trabalho em contexto educativo.

Modelo

Integrando JD-R e COR, propõe-se que a IE atue a montante, influenciando estados motivacionais (ENV) e, sobretudo, recursos psicológicos (CP), através dos quais se alcança o desempenho. A literatura sustenta associações IE–CP e IE–ENV, a ligação positiva ENV–DES e, criticamente, efeitos indiretos de IE sobre DES via CP (Christian et al., 2011; Avey et al., 2011; Gong et al., 2019). Assim, o CP é modelado como mediador central, com o ENV a funcionar como facilitador motivacional numa mediação em série, coerente com espirais de ganho de recursos.

Objetivos

Objetivo Principal

Analisar o papel mediador do capital psicológico e do envolvimento no trabalho na relação entre a inteligência emocional e o desempenho profissional em educadores de infância e auxiliares de educação a exercer em creches e jardins de infância.

Objetivos Específicos

1. Avaliar os níveis de inteligência emocional, capital psicológico, envolvimento no trabalho e desempenho profissional dos educadores de infância e auxiliares de educação em creches e jardins de infância.
2. Analisar a relação entre a inteligência emocional e o capital psicológico nos participantes.
3. Analisar a relação entre o capital psicológico e o envolvimento no trabalho.
4. Analisar a relação entre o envolvimento no trabalho e o desempenho profissional.
5. Verificar se o capital psicológico e o envolvimento no trabalho atuam como mediadores na relação entre a inteligência emocional e o desempenho profissional.

Hipóteses

H1: A inteligência emocional tem uma relação positiva com o capital psicológico.

H2: O capital psicológico tem uma relação positiva com o envolvimento no trabalho.

H3: O envolvimento no trabalho tem uma relação positiva com o desempenho profissional.

H4: O capital psicológico e o envolvimento no trabalho medeiam a relação entre a inteligência emocional e o desempenho profissional.

Método

Participantes

A amostra foi composta por $N = 115$ profissionais da educação de infância em Portugal (98,3% mulheres) (Tabela 1), com idades entre 19 e 67 anos ($M = 44,44$; $DP = 10,19$) (Tabela 2). Quanto à escolaridade, 48,7% tinham licenciatura, 16,5% mestrado, 7,8% pós-graduação, 15,7% ensino secundário/12.º ano, 6,1% curso técnico-profissional de nível IV, 4,3% 9.º ano ou inferior e 0,9% doutoramento (Tabela 3). Quanto à função, 71,3% eram Educadores(as) de Infância e 28,7% Auxiliares de Ação Educativa (Tabela 4). Relativamente à valência, 53,0% trabalhavam em Creche, 33,9% em Jardim de Infância e 13,0% em ambas (Tabela 5). Geograficamente, os participantes distribuíram-se sobretudo pelos distritos/regiões de Lisboa

(26,1%), Setúbal (20,0%), Aveiro (13,0%), Região Autónoma da Madeira (8,7%) e Região Autónoma dos Açores (7,8%), encontrando-se os restantes distribuídos pelos outros distritos do país (Tabela 6). No que respeita ao setor, 62,6% pertenciam a IPSS's, 22,6% a instituições privadas com fins lucrativos e 14,8% à rede pública (Tabela 7). A maioria trabalhava a tempo inteiro (99,1%) (Tabela 8). O número de crianças por grupo variou entre 6 e 27 ($M = 18,24$; $DP = 5,08$) (Tabela 9). A experiência profissional distribuiu-se da seguinte forma: <2 anos (7,0%), 2–5 (7,8%), 5–10 (13,0%), 10–15 (14,8%), 15–20 (16,5%) e >20 anos (40,9%) (Tabela 10). Cerca de metade reportou formação prévia em inteligência/regulação emocional (49,6%) (Tabela 11).

Tabela 1

Sexo

	N	%
Feminino	113	98,3%
Masculino	2	1,7%

Tabela 2

Estatísticas Descritivas de idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística
Idade	115	19	67	44,44	10,186	-,355
N válido (de lista)	115					

Tabela 3

Escolaridade

	N	%
9.º ano ou inferior	5	4,3%
Ensino Secundário (12.º ano)	18	15,7%
Curso Técnico-Profissional (Nível IV)	7	6,1%
Licenciatura	56	48,7%

Pós-graduação	9	7,8%
Mestrado	19	16,5%
Doutoramento	1	0,9%

Tabela 4

Função que desempenha

	N	%
Auxiliar de ação educativa	33	28,7%
Educador(a) de Infância	82	71,3%

Tabela 5

Valência onde exerce funções

	N	%
Creche	61	53,0%
Jardim de Infância	39	33,9%
Ambas	15	13,0%

Tabela 6

Distrito onde exerce funções

	N	%
Aveiro	15	13,0%
Beja	2	1,7%
Braga	7	6,1%
Coimbra	1	0,9%
Évora	1	0,9%
Faro	2	1,7%
Guarda	1	0,9%
Leiria	4	3,5%
Lisboa	30	26,1%
Portalegre	2	1,7%

Porto			3	2,6%
Região Autónoma da Madeira			10	8,7%
Região Autónoma dos Açores			9	7,8%
Santarém			1	0,9%
Setúbal			23	20,0%
Viana do Castelo			2	1,7%
Viseu			2	1,7%

Tabela 7

Setor

	N	%
Rede Privada com fins lucrativos	26	22,6%
Rede Privada sem fins lucrativos (IPSS)	72	62,6%
Rede Pública	17	14,8%

Tabela 8

Trabalha atualmente a tempo inteiro ou parcial

	N	%
Tempo inteiro	114	99,1%
Tempo parcial	1	0,9%

Tabela 9

Estatísticas Descritivas do número de crianças por grupo de trabalho

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quantas crianças estão no seu grupo de trabalho?	115	6	27	18,24	5,081

Tabela 10*Experiência profissional na área*

	N	%
Menos de 2 anos	8	7,0%
2 - 5 anos	9	7,8%
5 - 10 anos	15	13,0%
10 - 15 anos	17	14,8%
15 - 20 anos	19	16,5%
Mais de 20 anos	47	40,9%

Tabela 11*Formação em Inteligência**Emocional ou Regulação Emocional*

	N	%
Não	58	50,4%
Sim	57	49,6%

Instrumentos*Escala sociodemográfica*

Incluiu idade (anos), sexo, função (Educador(a)/Auxiliar), valência (Creche/II/Ambas), setor (IPSS/Privado com fins/Público), vínculo/horário (tempo inteiro/parcial), experiência (<2; 2–5; 5–10; 10–15; 15–20; >20 anos), número de crianças por grupo e formação prévia em IE/regulação emocional (sim/não). Itens de resposta contínua foram registados em campo numérico e os restantes por seleção de opção; serviu para caracterização da amostra e controlo descritivo.

*Inteligência Emocional**Wong and Law Emotional Intelligence Scale — WLEIS*

(Wong & Law, 2002; versão PT: Rodrigues et al., 2011)

Composta por 16 itens distribuídos por quatro dimensões (avaliação das próprias emoções, avaliação das emoções dos outros, uso das emoções e regulação emocional; 4

itens/dimensão). A resposta fez-se em escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente). Consistência interna: $\alpha = ,905$.

Capital Psicológico

PCQ-24 (Psychological Capital Questionnaire)

(Luthans et al., 2007; versão PT: Rego et al., 2010)

Composta por 24 itens organizados em quatro dimensões de seis itens cada (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência). As respostas seguiram uma escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente). Consistência interna: $\alpha = ,900$.

Envolvimento no Trabalho

UWES-9 (Utrecht Work Engagement Scale)

(Schaufeli & Bakker, 2004; versão PT: Simões & Gomes, 2012)

Composta por 9 itens distribuídos por três dimensões (vigor, dedicação e absorção; 3 itens/dimensão). Utilizou-se uma escala de frequência de 0 (Nunca) a 6 (Sempre/Todos os dias). Consistência interna: $\alpha = ,937$.

Desempenho Profissional

IWPQ-PT (18 itens) Individual Work Performance Questionnaire

(Koopmans et al., 2013; adaptação PT: Lousã, et al., 2024)

Com três dimensões: desempenho de tarefa (5 itens), desempenho contextual (8 itens) e comportamentos contraproduativos (5 itens). A escala de resposta foi de 0 (Nunca) a 4 (Sempre). Consistência interna: $\alpha = ,762$.

Procedimento

O estudo seguiu um desenho transversal com questionário online (*Google Forms*). A amostragem foi não probabilística por conveniência. A divulgação ocorreu por correio eletrónico institucional enviado a centenas de creches e jardins de infância em Portugal (continente e regiões autónomas) e, adicionalmente, por publicações em grupos de *Facebook* dirigidos a educadores de infância e profissionais de ação educativa em Portugal, bem como por divulgação no *LinkedIn*. O convite especificou os critérios de inclusão (≥ 18 anos; exercício de funções em educação de infância em Portugal), a participação voluntária e anónima e incluiu o link para o questionário.

Após acederem ao link, os participantes visualizaram a folha de informação (objetivos, duração estimada, contacto da equipa) e assinalaram o consentimento informado. Em seguida, responderam ao bloco sociodemográfico e, depois, às escalas WLEIS, UWES-9, PCQ-24 e

IWPQ-PT, apresentadas em blocos. Não foram recolhidos identificadores pessoais diretos (ex., nome, e-mail, IP), e os dados foram armazenados de forma agregada.

A recolha garantiu a confidencialidade e o uso exclusivo para fins científicos. Concluída a recolha, os dados foram exportados para o *SPSS* para tratamento e análise.

Análise dos dados

As análises foram realizadas no IBM SPSS Statistics (correlações, descritivas e fiabilidade) e no PROCESS para SPSS (Modelo 6, v. 4.2; Hayes) para a mediação em série. Previamente, os itens invertidos do IWPQ-PT (comportamentos contraproduativos) foram recodificados. Calcularam-se *scores* totais para IE (WLEIS), ENV (UWES-9), CP (PCQ-24) e DES (IWPQ-PT), e os coeficientes alfa de Cronbach para consistência interna.

Reportaram-se estatísticas descritivas (M, DP) (Tabela 4) e correlações de Pearson entre as variáveis principais. A mediação em série considerou IE (X), ENV (M1), CP (M2) e DES (Y), sem covariáveis. No PROCESS, estimaram-se coeficientes não padronizados (*b*) com IC95% por *bootstrapping* (5.000 amostras; método percentil). Os efeitos indiretos foram considerados significativos quando o IC95% não incluía zero. Para os modelos de regressão dentro do PROCESS, reportaram-se *b*, EP, *t*, *p* e R².

Resultados

A Tabela 12 apresenta a consistência interna dos instrumentos utilizados como adequada a excelente: IE $\alpha = ,905$; CP $\alpha = ,900$; ENV $\alpha = ,937$; DES $\alpha = ,762$. Em síntese, as três primeiras escalas exibem fiabilidade elevada e o desempenho apresenta fiabilidade aceitável para investigação aplicada.

Tabela 12

Consistência interna e estatísticas das escalas (N = 115)

	α de Cronbach	DP	N de itens
IE	,905	7,892	16
CP	,900	12,837	24
ENV	,937	7,231	9
DES	,762	7,254	18

Correlações entre as variáveis principais

As correlações de Pearson (Tabela 13) (Tabela 14) foram positivas e na direção expectável: IE–CP $r = ,695, p < ,001$; IE–ENV $r = ,349, p < ,001$; IE–DES $r = ,446, p < ,001$; CP–ENV $r = ,497, p < ,001$; CP–DES $r = ,566, p < ,001$; ENV–DES $r = ,291, p = ,002$.

Tabela 13

Correlações entre IE, CP, ENV e DES

		IE_total	CP_Total	ENV_Total	DES_Total
IE_total	Correlação de Pearson	1	,695**	,349**	,446**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001
	N	115	115	115	115
CP_Total	Correlação de Pearson	,695**	1	,497**	,566**
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001
	N	115	115	115	115
ENV_Total	Correlação de Pearson	,349**	,497**	1	,291**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		,002
	N	115	115	115	115
DES_Total	Correlação de Pearson	,446**	,566**	,291**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	,002	
	N	115	115	115	115

Nota.**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 14

Estatísticas Descritivas de IE, CP, ENV e DES

	Média	Desvio Padrão	N
IE_total	63,85	7,892	115
CP_Total	116,31	12,837	115
ENV_Total	41,43	7,231	115
DES_Total	53,76	7,254	115

Em termos de magnitude, observou-se uma correlação forte entre IE–CP ($r = ,695$), indicando que níveis mais elevados de inteligência emocional tendem a associar-se a maior capital psicológico; uma correlação moderada a forte entre CP–ENV ($r = ,497$), sugerindo que recursos psicológicos mais elevados coocorrem com maior envolvimento no trabalho; e uma

correlação pequena a moderada entre ENV–DES ($r = ,291$), indicando que maior envolvimento se relaciona, bivariadamente, com melhor desempenho. Adicionalmente, a IE–DES foi moderada ($r = ,446$), consistente com a possibilidade de efeitos indiretos a explorar no modelo de mediação.

Mediação em série (PROCESS, Modelo 6)

Para testar a hipótese de que a relação entre a Inteligência Emocional (IE) e o Desempenho Profissional (DES) é mediada pelo Envolvimento (ENV) e pelo Capital Psicológico (CP), foi conduzida uma análise de mediação utilizando a macro PROCESS para SPSS (Modelo 6), com base em 5.000 amostras de *bootstrap* e intervalos de confiança (IC) de 95% (Hayes, 2022). A inteligência emocional foi definida como a variável independente (X), o envolvimento como o primeiro mediador (M1), o capital psicológico como o segundo mediador (M2) e o desempenho profissional como a variável dependente (Y).

Verificamos que a inteligência emocional foi um preditor positivo e estatisticamente significativo do envolvimento ($b=0,32$, $SE=0,08$, $t=3,96$, $p<0,001$), explicando 12,2% da sua variância ($R^2=0,12$). O capital psicológico foi regredido na inteligência emocional e no envolvimento. Ambos os preditores se revelaram significativos: tanto a inteligência emocional ($b=0,97$, $SE=0,11$, $t=8,86$, $p<0,001$) como o envolvimento ($b=0,51$, $SE=0,12$, $t=4,32$, $p<0,001$) se associaram positivamente ao capital psicológico. Este modelo explicou 55,8% da variância do capital psicológico ($r^2=0,56$).

Na etapa final do modelo, o desempenho profissional foi regredido na inteligência emocional e nos dois mediadores. Nesta análise, o capital psicológico emergiu como o único preditor estatisticamente significativo do desempenho profissional ($b=0,28$, $SE=0,07$, $t=4,18$, $p<0,001$). O efeito da inteligência emocional ($b=0,09$, $p=0,354$) e do envolvimento ($b=0,01$, $p=0,885$) não foram significativos na presença do capital psicológico.

A análise dos efeitos específicos revelou que o efeito direto da inteligência emocional no desempenho profissional não foi estatisticamente significativo ($efeito=0,09$, $SE=0,10$, $IC\ 95\% [-0,10,0,29]$).

No entanto, o efeito indireto total da inteligência emocional no desempenho profissional foi significativo ($efeito\ total\ indireto=0,32$, $SEboot=0,08$, $IC\ 95\% [0,18,0,48]$), suportando a presença de mediação. A decomposição deste efeito revelou os seguintes caminhos específicos:

O efeito indireto através do capital psicológico como único mediador (IE → CP → DES) foi estatisticamente significativo ($efeito=0,27$, $SEboot=0,07$, $IC\ 95\% [0,14,0,41]$).

O efeito indireto sequencial (IE → ENV → CP → DES) também foi significativo (*efeito*=0,05, *SEboot*=0,02, *IC 95%* [0,02,0,09]).

O efeito indireto através do envolvimento como único mediador (IE → ENV → DES) não foi estatisticamente significativo (*efeito*=0,004, *SEboot*=0,03, *IC 95%* [-0,04,0,07]).

Assim, os resultados suportam um modelo de mediação completo, onde a inteligência emocional não influencia diretamente o desempenho profissional, sendo o seu impacto transmitido através de dois mecanismos indiretos significativos, com o capital psicológico como principal mecanismo mediador. Adicionalmente, a inteligência emocional promove o envolvimento, que por sua vez contribui para o aumento do capital psicológico, resultando subsequentemente num melhor desempenho profissional. Estes resultados destacam o capital psicológico como o mediador central na relação entre a inteligência emocional e o desempenho profissional.

Discussão

Os resultados suportam H1: a associação IE–CP foi forte e positiva ($r = ,695, p < ,001$) e, no modelo de mediação, a IE mostrou efeitos indiretos sobre o DES através do CP, enquanto o efeito direto se tornou não significativo quando os mediadores foram incluídos. Em conjunto, indica que a competência emocional se traduz em recursos psicológicos (CP) mais proximais à ação eficaz, que por sua vez se relacionam com melhor desempenho.

A evidência bivariada confirma H2: CP–ENV correlacionaram moderada a fortemente ($r = ,497, p < ,001$). No PROCESS, o sentido modelado foi ENV → CP (cadeia em série), onde ambos contribuíram para explicar os efeitos de IE em DES. Assim, H2 é sustentada ao nível correlacional, sendo que, no modelo em série, o ENV antecede o CP.

A correlação ENV–DES foi positiva e pequena a moderada ($r = ,291, p = ,002$), corroborando H3 bivariadamente. Contudo, no modelo multivariado, o efeito direto de ENV em DES não foi significativo quando o CP entrou no modelo, sugerindo que parte da ligação do ENV ao desempenho opera indiretamente via recursos psicológicos.

H4 foi suportada: observaram-se efeitos indiretos significativos via IE → CP → DES e via IE → ENV → CP → DES (mediação completa centrada no CP), enquanto a via IE → ENV → DES não foi significativa. Este padrão indica que o CP emerge como mediador central, com o ENV a funcionar como facilitador na cadeia, potenciando a acumulação de recursos antes de estes se expressarem em desempenho.

A descobertas traçam um mecanismo processual no qual a IE potencia ENV e, sobretudo, CP, através dos quais se alcança melhor desempenho. As hipóteses H1 e H4 são

suportadas; H2 é suportada correlacionalmente; e H3 é suportada bivariadamente, mas não como efeito direto no modelo que inclui o CP.

Implicações teórico-práticas

Os resultados clarificam o mecanismo processual que liga recursos pessoais, estados motivacionais e desempenho em educação de infância. Teoricamente, reforçam a integração JD-R/COR ao evidenciarem que a Inteligência Emocional atua a montante, mas que o Capital Psicológico é o mediador central que operacionaliza esse potencial em comportamentos eficazes, enquanto o Envolvimento no Trabalho funciona como estado motivacional facilitador na cadeia. O facto de a via $IE \rightarrow ENV \rightarrow DES$ não se manter quando o CP é incluído sugere que, neste contexto, o ENV isolado é insuficiente para explicar o desempenho sem a “tradução” em recursos psicológicos (HERO). Assim, modelos futuros devem priorizar o CP como variável proximal ao desempenho e conceptualizar o ENV como condição que potencia a acumulação de recursos, em linha com espirais de ganho COR.

Em termos aplicados, isto implica privilegiar intervenções de desenvolvimento do CP (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência) como alavanca principal para melhorar o desempenho. Programas breves e iterativos (micro-módulos semanais, *peer coaching*, exercícios de definição de metas com rotas alternativas e *best possible self*) são adequados ao ritmo de creches/JI e costumam gerar ganhos mensuráveis no curto prazo. Em paralelo, treino em IE deve ser orientado à prática quotidiana (rotulagem e partilha emocional em equipa, preparação para conversas difíceis com famílias, gestão de conflitos em sala, técnicas de regulação intra/interpessoal), atuando “a montante” para facilitar a construção de CP.

Ao nível do desenho organizacional, recomenda-se ajustar recursos do trabalho (autonomia sobre rotinas, tempo protegido para planificação, feedback formativo específico, apoio de supervisão) de modo a sustentar o ENV e criar condições para que esse estado se converta em ganhos de CP e, por conseguinte, em desempenho. Lideranças de estilo apoiante/transformacional — com reconhecimento contingente, objetivos claros e cultura de aprendizagem do erro — amplificam o percurso $recursos \rightarrow ENV \rightarrow CP \rightarrow DES$. Para seleção, *onboarding* e avaliação contínua, a utilização de instrumentos validados em português (WLEIS, UWES-9, PCQ-24, IWPQ-PT) permite estabelecer *baselines*, monitorizar evolução e alinhar planos de desenvolvimento individual com objetivos pedagógicos.

Finalmente, numa perspetiva de bem-estar e retenção, os achados apontam para estratégias combinadas: gestão de exigências (dimensionamento de turmas, clarificação de papéis, rotação de tarefas críticas) e fortalecimento de recursos pessoais (HERO), complementadas por rotinas de equipa curtas (debriefings emocionais, partilha de sucessos,

momentos de micro-aprendizagem) que mantenham vigor e dedicação. Em síntese, políticas e práticas que fortalecem o CP e mantêm o ENV criam o contexto mais promissor para converter a IE em desempenho sustentável nas creches e jardins de infância.

Limitações e direções futuras

O desenho transversal impede inferências causais. A amostragem por conveniência (e-mail, Facebook, LinkedIn) pode introduzir viés de auto-seleção e limitar a generalização (amostra maioritariamente feminina e contexto específico de creches/JI). As medidas são de autorrelato recolhidas no mesmo momento (potencial viés de método comum) e não incluem fontes externas de desempenho. Não se modelou a estrutura multinível (profissionais aninhados em instituições). O PROCESS Modelo 6 testou um sentido processual específico e índices globais, não explorando dimensões (ex., vigor/dedicação/absorção; autoeficácia/esperança/otimismo/resiliência) nem modelos alternativos (ex., CP→ENV).

Como direções futuras, priorizar estudos longitudinais e ensaios de intervenção (IE e CP/HERO) com avaliação pré-pós/seguimento; incorporar recursos/exigências e liderança ao nível institucional e testar modelos alternativos.

Conclusão

Este estudo examinou as relações entre Inteligência Emocional (IE), Envolvimento no Trabalho (ENV), Capital Psicológico (CP) e Desempenho (DES), em profissionais da educação de infância em Portugal, testando um modelo de mediação em série (PROCESS, Modelo 6). Os resultados evidenciaram correlações positivas na direção expectável e confirmaram: (i) H1, com associação forte IE–CP; (ii) H2, apoio correlacional para a relação positiva CP–ENV; (iii) H3, relação bivariada positiva ENV–DES; e (iv) H4, mediação completa centrada no CP, com via sequencial $IE \rightarrow ENV \rightarrow CP \rightarrow DES$ e via $IE \rightarrow CP \rightarrow DES$ significativas, enquanto $IE \rightarrow ENV \rightarrow DES$ não foi suportada.

A IE exerce impacto no DES sobretudo indiretamente, destacando-se o CP como mecanismo proximal e o ENV como facilitador motivacional na cadeia. Estes achados, enquadrados por JD-R e COR, sugerem que intervenções que fortaleçam o CP (HERO) e sustentem o ENV são promissoras para traduzir competências emocionais em desempenho eficaz nas creches e jardins de infância. Reconhecidas as limitações (transversalidade, autorrelato, amostragem por conveniência), os resultados oferecem uma base empírica clara para decisões de formação, gestão de recursos humanos e políticas organizacionais orientadas à qualidade do serviço educativo.

Referências

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- 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>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Reviews*, 10. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Castro Silva, J., Ferreira, M., Pacheco, P., & Almeida, A. (2023) School leadership engagement: validation of the Portuguese version of UWES scale. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217806>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89-136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Ji, D., & Cui, L. (2021). Relationship Between Total Rewards Perceptions and Work Engagement Among Chinese Kindergarten Teachers: Organizational Identification as a Mediator. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648729>
- 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. *Psychologica*, 55, 189–207. https://doi.org/10.14195/1647-8606_55_10

- Gong, Z., Chen, Y., & Wang, Y. (2019). The Influence of Emotional Intelligence on Job Burnout and Job Performance: Mediating Effect of Psychological Capital. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02707>
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t07398-000>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Lousã, E. P., Alves, M. P., & Koopmans, L. (2024). Adaptation and Validation of the Individual Work Performance Questionnaire into a Portuguese Version. *Administrative Sciences, 14*(7). <https://doi.org/10.3390/admsci14070150>
- Rego, A., Marques, C., Leal, S., Sousa, F., Cunha, M. P. (2010). Psychological capital and performance of Portuguese civil servants: exploring neutralizers in the context of an appraisal system. *The International Journal of Human Resource Management, 21*(9), 1531-1552. <https://doi.org/10.1080/09585192.2010.488459>
- Simões, C., & Gomes, A. R. (2012). Escala de envolvimento face ao trabalho (EET) e face aos estudos (EET) [Utrecht Work engagement scale]. Manuscrito não publicado [Unpublished technical report]. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/92474>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). UWES, Utrecht Work Engagement Scale - Preliminary Manual [Version 1.1]. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/>
- Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A. J., & de Vet, H.C.W. (2013). Development of an individual work performance questionnaire. *International Journal of Productivity and Performance Management, 62*(1), 6-28. <https://doi.org/10.1108/17410401311285273>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). The Guilford Press. <https://www.guilford.com/books>

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbaria, Q. (2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282266.pdf>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- 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>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Reviews*, 10. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bertieaux, D., Hesbois, M., Goyette, N., & Duroisin, N. (2024). Psychological capital and well-being: An opportunity for teachers' well-being? Scoping review of the scientific literature in psychology and educational sciences. *Acta Psychologica*, 248. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104370>
- Boxall, P., & Winterton, J. (2015). Which conditions foster high-involvement work processes? A synthesis of the literature and agenda for research. *Economic and Industrial Democracy*, 39(1), 27-47. <https://doi.org/10.1177/0143831X15599584>
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. *Healthcare*, 9(12). <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergström, G., Lindqvist, P., & Kwak, L. (2024). A longitudinal study of health-impairment and motivational processes in the psychosocial work environment and the subsequent influence on teachers' intention to remain at their workplace. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2419520>

- Cheng, X., Ma, Y., Li, J., Cai, Y., Li, L., & Zhang, J. (2020). Mindfulness and Psychological Distress in Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8212. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218212>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89-136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Da, Y., Ma, Z., & Gao, Y. (2024). Psychological Capital as a Mediator in the Link between Organizational Socialization and Job Performance in Chinese Higher Education Teachers. *Sustainability*, 16(13), 5668. <https://doi.org/10.3390/su16135668>
- Farewell, C.V., Quinlan, J., Melnick, E., Powers, J., & Puma, J. (2022). Job Demands and Resources Experienced by the Early Childhood Education Workforce Serving High-Need Populations. *Early Childhood Education Journal*, 50, 197–206. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01143-4>
- Fteiha, M., & Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2055102920970416>
- Gao, Y., Yue, Y., & Li, X. (2023). The relationship between psychological capital and work engagement of kindergarten teachers: A latent profile analysis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1084836>
- Gong, Z., Chen, Y., & Wang, Y. (2019). The Influence of Emotional Intelligence on Job Burnout and Job Performance: Mediating Effect of Psychological Capital. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02707>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Ji, D., & Cui, L. (2021). Relationship Between Total Rewards Perceptions and Work Engagement Among Chinese Kindergarten Teachers: Organizational Identification as a Mediator. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648729>

- Johari, J., & Yahya, K. K. (2018). Organizational Structure, Work Involvement, and Job Performance of Public Servants. *International Journal of Public Administration*, 42(8), 654–663. <https://doi.org/10.1080/01900692.2018.1498106>
- Kartal, N. (2018). Evaluating the relationship between work engagement, work alienation and work performance of healthcare professionals. *International Journal of Healthcare Management*, 11(3), 251–259. <https://doi.org/10.1080/20479700.2018.1453969>
- Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A. J., & de Vet, H.C.W. (2013). Development of an individual work performance questionnaire. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 62(1), 6-28. <https://doi.org/10.1108/17410401311285273>
- Li, Y., & Zhang, H. (2021). A Study on the Relations among Work Pressure, Emotional Intelligence, and Subjective Well-Being of Kindergarten Teachers. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 73, 22-33. <https://doi.org/10.33788/rcis.73.2>
- Lousã, E. P., Alves, M. P., & Koopmans, L. (2024). Adaptation and Validation of the Individual Work Performance Questionnaire into a Portuguese Version. *Administrative Sciences*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/admsci14070150>
- Lupșa, D., Vîrğa, D., Maricuțoiu, L. P., & Rusu, A. (2019). Increasing Psychological Capital: A Pre-Registered Meta-Analysis of Controlled Interventions. *Applied Psychology*, 69(4), 1506-1556. <https://doi.org/10.1111/apps.12219>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Ma, Y. (2023). Boosting teacher work engagement: the mediating role of psychological capital through emotion regulation. *Frontiers in psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1240943>
- Nguyen, H. M., & Ngo, T. T. (2020). Psychological Capital, Organizational Commitment and Job Performance: A Case in Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(5), 269–278. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no5.269>
- Nolzen, N. The concept of psychological capital: a comprehensive review. *Management Review Quarterly*, 68, 237–277 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11301-018-0138-6>

- Pan, B., Fan, S., Wang, Y., & Li, Y. (2022). The relationship between trait mindfulness and subjective wellbeing of kindergarten teachers: The sequential mediating role of emotional intelligence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.973103>
- Purwanto, A. (2020). The Impacts of Leadership and Culture on Work Performance in Service Company and Innovative Work Behavior as Mediating Effects. *Journal of Research in Business, Economics, and Education*. <https://ssrn.com/abstract=3985680>
- Rego, A., Marques, C., Leal, S., Sousa, F., Cunha, M. P. (2010). Psychological capital and performance of Portuguese civil servants: exploring neutralizers in the context of an appraisal system. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(9), 1531-1552. <https://doi.org/10.1080/09585192.2010.488459>
- Rizvi, Y. S., & Sikand, R. (2020). Learned Helplessness at the Workplace and Its Impact on Work Involvement: An Empirical Analysis. *Global Business Review*. <https://doi.org/10.1177/097215092097669>
- 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. *Psychologica*, 55, 189–207. https://doi.org/10.14195/1647-8606_55_10
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). UWES, Utrecht Work Engagement Scale - Preliminary Manual [Version 1.1]. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In: Bridging Occupational, Organizational and Public Health. *Springer*, 43-68. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Simões, C., & Gomes, A. R. (2012). Escala de envolvimento face ao trabalho (EET) e face aos estudos (EET) [Utrecht Work engagement scale]. Manuscrito não publicado [Unpublished technical report]. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/92474>

- Tjimuku, M., Atiku, S. O., & Kaisara, G. (2025). Emotional intelligence and psychological capital at work: a systematic literature review and directions for future research. *Cogent Social Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2443559>
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t07398-000>
- Xu, Q., Hou, Z., Zhang, C., Yu, F., Guan, J., & Liu, X. (2022). Human capital, social capital, psychological capital, and job performance: Based on fuzzy-set qualitative comparative analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938875>
- Yang, J., Xie, P., & Ming, X. (2023). The influence of multitasking on creative work involvement: a conservation of resources perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 38(5), 305-318. <https://doi.org/10.1108/JMP-05-2022-0248>
- Zewude, G. T., & Hercz, M. (2021). Psychological capital and teacher well-being: the mediation role of coping with stress. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1227-1245. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1227>
- Zewude, G. T., & Hercz, M. (2022). The Role of Positive Psychological Capital in the Prediction of Teachers' Well-being Mediated Through Motivation: A Review of Literature. *Athens Journal of Health & Medical Sciences*, 9(4), 245-264. <https://doi.org/10.30958/ajhms.9-4-4>

4. ANEXOS

Anexo A

Escala Sociodemográfica

Por favor, responda às seguintes perguntas, relativamente aos seus dados biográficos.

1. Indique o seu sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro: _____

2. Indique a sua idade:

3. Indique o seu nível de educação mais elevado:

- ☐ 9.º ano ou inferior
- ☐ Ensino secundário (12.º ano)
- ☐ Curso Técnico-Profissional (nível IV)
- ☐ CteSP (nível V)
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outro: _____

4. Indique a sua Nacionalidade:

5. Indique a Função que está a desempenhar:

- ☐ Educador(a) de infância
- ☐ Auxiliar de ação educativa

6. Tempo de experiência profissional na área:

- ☐ < 2 anos
- ☐ 2 – 5 anos
- ☐ 5 – 10 anos
- ☐ 10 – 15 anos

☐ 15 – 20 anos

☐ > 20 anos

7. Atualmente, em que valência exerce funções?

☐ Creche

☐ Jardim de infância

☐ Ambas

8. A que setor pertence o seu estabelecimento educativo?

☐ Rede Pública

☐ Rede Privada com fins lucrativos

☐ Rede Privada sem fins lucrativos (IPSS)

☐ Outro: _____

9. Distrito onde exerce funções:

☐ Aveiro

☐ Beja

☐ Braga

☐ Bragança

☐ Castelo Branco

☐ Coimbra

☐ Évora

☐ Faro

☐ Guarda

☐ Leiria

☐ Lisboa

☐ Portalegre

☐ Porto

☐ Santarém

☐ Setúbal

☐ Viana do Castelo

☐ Vila Real

☐ Viseu

- ☐ Região Autónoma dos Açores
- ☐ Região Autónoma da Madeira

10. Trabalha atualmente a tempo inteiro ou parcial?

- ☐ Tempo inteiro
- ☐ Tempo parcial

11. Quantas crianças estão no seu grupo de trabalho?

12. Já frequentou formações em Inteligência Emocional ou Regulação Emocional?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Anexo B

Escala de Inteligência Emocional (Wong & Law Emotional Intelligence Scale – WLEIS)

Avaliação das próprias emoções

1. Na maioria das vezes tenho uma boa noção das razões pelas quais tenho certos sentimentos.
2. Compreendo bem as minhas emoções.
3. Compreendo verdadeiramente o que sinto.
4. Sei sempre se estou ou não contente.

Avaliação das emoções dos outros

5. Reconheço as emoções dos meus amigos através do seu comportamento.
6. Sou um bom observador das emoções dos outros.
7. Sou sensível aos sentimentos e emoções dos outros.
8. Compreendo bem as emoções das pessoas que me rodeiam

Uso das Emoções

9. Estabeleço sempre metas para mim próprio, tentando em seguida dar o meu melhor para as atingir.
10. Tenho por hábito dizer a mim próprio que sou uma pessoa competente.
11. Sou uma pessoa que se auto-motiva.
12. Encorajo-me sempre a dar o meu melhor.

Regulação das Emoções

13. Sou capaz de controlar o meu temperamento, conseguindo assim lidar com as dificuldades de forma racional.
14. Consigo controlar bem as minhas emoções.
15. Sou capaz de me acalmar rapidamente quando estou muito irritado.
16. Possuo um bom controlo das minhas emoções.

Nota. Versão portuguesa adaptada de [Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J. V., 2011]

Anexo C

Questionário do Capital Psicológico (Psychological Capital Questionnaire - PCQ-24)

Seguidamente, encontra afirmações que descrevem o modo como poder ver-se a si próprio **neste momento**.

Use a escala seguinte para indicar o grau em que concorda ou discorda de cada uma das afirmações.

Discordo fortemente	Discordo	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5	6

1. Sinto-me confiante a analisar uma solução para um problema de longo prazo.
2. Sinto-me confiante ao representar a minha área de trabalho em reuniões com a gestão da organização.
3. Sinto-me confiante ao contribuir para as discussões sobre a estratégia da organização.
4. Sinto-me capaz de ajudar a definir objetivos para a minha área de trabalho.
5. Sinto-me confiante ao estabelecer contacto com pessoas fora da empresa (por exemplo, clientes e fornecedores) para discutir problemas.
6. Sinto-me confiante a apresentar informação a um grupo de colegas.
7. Se me encontrasse numa situação difícil no trabalho, conseguiria pensar em muitas formas de sair dela.
8. Atualmente, procuro alcançar os meus objetivos com grande energia.
9. Para qualquer problema, existem muitas formas de resolvê-lo.
10. Neste momento, vejo-me como uma pessoa bem-sucedida no trabalho.
11. Consigo pensar em muitas formas de alcançar os meus objetivos no trabalho.
12. Neste momento, estou a alcançar os objetivos profissionais que defini para mim próprio(a).
13. Quando tenho uma contrariedade no trabalho, tenho dificuldade em recuperar a seguir em frente.
14. De um modo ou de outro, em geral consigo gerir bem as dificuldades no trabalho.
15. No trabalho, se for necessário, sou capaz de ficar “por minha conta e risco”.
16. Em geral, ultrapasso com facilidade as coisas mais stressantes no trabalho.
17. Consigo ultrapassar os momentos difíceis no trabalho, pois já passei anteriormente por dificuldades.
18. Sinto que consigo lidar com muitas coisas ao mesmo tempo no trabalho.
19. Quando as coisas estão incertas para mim no trabalho, habitualmente espero o melhor.
20. Se algo de mal me pode acontecer no trabalho, isso acontecer-me-á.
21. No meu trabalho, olho sempre para o lado positivo das coisas.
22. No trabalho, sou otimista acerca do que me acontecerá no futuro.
23. No trabalho, as coisas nunca me correm como eu gostaria.
24. Trabalho com a convicção de que todo o contratempo tem um lado positivo.

Nota. Versão portuguesa adaptada de [Rego, A., Marques, C., Leal, S., & Cunha, M. P., 2010]

Anexo D

Escala de Envolvimento face ao Trabalho (Utrecht Work Engagement Scale - UWES)

Nunca	Quase Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequente mente	Muito Frequente	Sempre
0	1	2	3	4	5	6
	Poucas vezes por ano ou menos	Uma vez por mês ou menos	Algumas vezes por mês ou menos	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os Dias
1. No meu trabalho, sinto-me cheio(a) de energia					0 1 2 3 4 5 6	
2. No meu trabalho, sinto-me com força e vigor					0 1 2 3 4 5 6	
3. Estou entusiasmado(a) com o meu trabalho					0 1 2 3 4 5 6	
4. O meu trabalho inspira-me					0 1 2 3 4 5 6	
5. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar					0 1 2 3 4 5 6	
6. Eu sinto-me feliz quando estou a trabalhar intensamente					0 1 2 3 4 5 6	
7. Eu tenho orgulho no trabalho que faço					0 1 2 3 4 5 6	
8. Sinto-me envolvido(a) com o meu trabalho					0 1 2 3 4 5 6	
9. "Deixo-me levar" pelo meu trabalho					0 1 2 3 4 5 6	

Nota. Versão portuguesa adaptada de [Simões, C., & Gomes, A. B., 2012]

Anexo E

Questionário de Desempenho Individual no Trabalho (Individual Work Performance Questionnaire - IWPQ)

Nos últimos 3 meses...

1. Consegui planejar o meu trabalho para terminar no prazo.
2. Eu tinha em mente o resultado do trabalho que eu precisava para atingir.
3. Consegui definir prioridades.
4. Consegui realizar meu trabalho com eficiência.
5. Geri bem o meu tempo.
6. Por iniciativa própria, iniciei uma nova tarefa quando as minhas tarefas antigas foram concluídas.
7. Assumi tarefas desafiadoras quando elas estavam disponíveis.
8. Trabalhei para manter os meus conhecimentos relacionados com o trabalho atualizados.
9. Trabalhei para manter as minhas competências profissionais atualizadas.
10. Criei soluções criativas para novos problemas.
11. Assumi responsabilidades extra.
12. Procurei continuamente novos desafios no meu trabalho.
13. Participei ativamente em reuniões e/ou consultas.
14. Reclamei sobre questões menores relacionadas com o trabalho no trabalho.
15. Criei problemas no trabalho maiores do que eram.
16. Concentrei-me nos aspetos negativos da situação no trabalho em vez dos aspetos positivos.
17. Conversei com os colegas sobre os aspetos negativos do meu trabalho.
18. Conversei com pessoas que não eram da organização sobre os aspetos negativos do meu trabalho.

Nota. Versão portuguesa adaptada de [Lousã, E. P., Alves, M. P., & Koopmans, L., 2024]

Anexo F

Descrição do questionário fornecida aos participantes

Experiências Profissionais em Contextos Educativos

Este questionário insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, do Instituto Piaget de Almada.

O estudo avaliará variáveis como a Inteligência Emocional, o Capital Psicológico, o Envolvimento no Trabalho e o Desempenho Profissional em profissionais da área de educação básica (educadores de infância e auxiliares de ação educativa).

A participação é **voluntária, anónima e confidencial**, e os dados recolhidos serão utilizados **exclusivamente para fins académicos e científicos**. Não existem riscos associados à participação e, a qualquer momento, poderá desistir sem qualquer consequência.

Este formulário demora cerca de **10 a 15 minutos** a ser preenchido.

Agradecemos desde já a sua colaboração e disponibilidade!

Anexo G

Pergunta obrigatória de consentimento de participação

Autorizo a utilização dos meus dados para efeitos deste estudo, conforme os termos explicados acima. *

- ☐ Sim autorizo e participo voluntariamente neste estudo.
- ☐ Não autorizo.

Anexo H

Template de emails enviados

Questionário para Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa

Boa tarde!

O meu nome é Cristiana Pinto e estou a realizar a minha dissertação de mestrado em Psicologia Social das Organizações, no Instituto Piaget de Almada. Este estudo tem como objetivo compreender melhor as **experiências profissionais de educadores de infância e auxiliares de ação educativa** que trabalham em **contextos de educação básica, nomeadamente em creches e jardins de infância**.

A sua participação é muito importante e ajudará a dar visibilidade ao papel fundamental destes profissionais.

O preenchimento é **anónimo, confidencial** e demora cerca de **10 a 15 minutos**.

Habilita-se a ganhar 100€ por sorteio! Que será realizado em Outubro.

Se estiver disponível para colaborar, pode aceder ao questionário aqui:

📄 [<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdzlV75qqVn0kJAhh7l0lg4f8PpipJzvCall7rhvFKluLsaLw/viewform?usp=sharing&ouid=114117293538379321176>]

Muito obrigada pelo seu tempo e contribuição!

Se conhecer colegas da área, agradeço muito se puder partilhar.

Atenciosamente,

Cristiana Pinto

*MSc Student in Organizational Psychology at Piaget Institute
Intern at CPAE (Centro de Psicologia Aplicada do Exército)*

[LinkedIn](#) | cristiananogueirapinto@gmail.com | (+351) 91 318 00 82

