

CAPÍTULO XI

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Sabina N. Valente

Abílio A. Lourenço

Fernando Rebola

Leandro S. Almeida

Introdução

A formação inicial de professores desempenha um papel determinante na qualidade do exercício profissional destes profissionais (Santos; Rodrigues, 2022). No entanto, esta formação tem recebido distintas críticas ao longo dos anos (Flores, 2011), das quais se destaca uma escassa articulação entre a teoria transmitida nos cursos de formação inicial e a prática profissional nas escolas (Korthagen, 2017). Como, frequentemente, ocorre na formação acadêmica dos diversos profissionais, os currículos de graduação parecem estar afastados da realidade e estagnados no tempo ou pouco prospectivos das realidades e problemáticas futuras (Saúde; Zarcos; Raposo, 2019). Os autores destacam, ainda, que o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino superior continua demasiado “preso” à transmissão e verificação de aquisição de conhecimentos, num modelo em que não é dada importância aos percursos dos estudantes que, anualmente, ingressam, nem aos perfis dos futuros profissionais que a sociedade demanda.

Em concordância, Korthagen (2017) salienta que, no caso específico da formação de professores, importa conhecer o que os futuros professores sentem, o que querem, quais são os seus ideais, o que os inspira, que tipo de professores querem ser, e, acima de tudo, qual é o seu potencial para enfrentarem as novas demandas por parte da sociedade, das famílias e dos alunos. Assim, importa que na formação inicial de professores não seja só relevante assegurar uma ligação entre a prática e a teoria, mas sobretudo a ligação com a pessoa do professor (Kelchtermans; Vandenberghe, 1994) e com a realidade social das escolas, devendo a sua formação ser contínua e envolver as dimensões cognitivas, motivacionais, emocionais e sociais (Korthagen, 2017).

Nesta sequência, numa sociedade marcada pela rápida globalização da informação e do conhecimento, e com uma importância crescente das novas tecnologias na modelação das interações e dos processos de ensino e aprendizagem, antecipar as mudanças na educação e na formação inicial de professores exige reconhecer as competências necessárias a desenvolver nestes profissionais, em benefício de uma formação que vá ao encontro das suas necessidades pessoais e das necessidades futuras da sua profissão (Valente; Lourenço; Dominguez-Lara, 2022). A este desafio juntam-se outros, como a constatação de alguma desvalorização social ou a atual instabilidade profissional dos professores (Constenla, 2023). Assim, todas estas mudanças exigem dos professores distintas competências, entre as quais se destacam as estratégias de enfrentamento e de resiliência face aos desafios e dificuldades inerentes ao seu exercício profissional, para que consigam enfrentar os contextos mais exigentes ou menos favoráveis, garantindo o seu bem-estar psicossocial e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Toda a pedagogia é relacional (UNESCO, 2021), pois o processo de ensino e aprendizagem representa um contexto social complexo, onde professores e alunos interagem continuamente. Nesta sequência, nos últimos anos, as competências socioemocionais têm ganhado destaque na agenda das políticas educativas e no debate público, nomeadamente pela necessidade de desenvolver estas competências nos alunos. O relatório *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) sobre o futuro da educação para 2030, destaca a importância de os alunos adquirirem competências para enfrentar desafios (OECD, 2018). Para atingir esse objetivo é necessário um conjunto de distintas competências, complementares às curriculares, que permitam aos alunos atuarem como agentes de mudança, e entre essas competências destacam-se as emocionais. No entanto, há que salientar que a formação integral dos alunos exige qualidade na formação dos professores. Nesta sequência, os professores são essenciais para a implementação, bem-sucedida, de qualquer abordagem ao desenvolvimento de novas competências, tornando-se imperativo que a formação inicial dos professores responda às necessidades atuais e futuras de desenvolvimento destas novas competências, necessárias aos alunos, mas também essenciais aos professores (Extremera; Peña; Garrido, 2016). Infelizmente, a maioria dos professores em exercício de funções reconhece a falta de aprendizagem destas competências na sua formação inicial e contínua.

Falando-se de competências emocionais, neste capítulo é dado destaque à inteligência emocional (IE). Importa destacar a relevância da IE dos professores, uma vez que o seu trabalho exige um alto nível de sensibilidade e de gestão das emoções próprias e dos alunos. Assim, a IE dos professores facilita a qualidade das relações interpessoais, promove um ambiente de sala de aula

estável (Hen; Sharabi-Nov, 2014), aumenta os níveis de *engagement* no trabalho (Mérída-López *et al.*, 2020), em síntese, é decisiva para o bem-estar pessoal e a realização profissional dos professores.

Reconhecendo o que as emoções relevam para a atividade profissional dos professores, este capítulo reflete sobre a inclusão das competências emocionais, nomeadamente a IE, nos programas acadêmicos de formação inicial de professores. Neste sentido, é feita referência ao papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem e são descritos os fundamentos teóricos da IE, destacando-se o modelo teórico pioneiro de Mayer e Salovey (1997). De seguida, para realçar a importância da inclusão da IE na formação inicial de professores são apresentadas evidências sobre a influência da IE dos professores no seu bem-estar pessoal, desempenho profissional, relação pedagógica e no desempenho académico do aluno. Apresentam-se, por fim, alguns estudos que evidenciam a eficácia de programas de IE, sugerindo a relevância destes como oportunidades de capacitação para os professores. É a partir destes pressupostos que defendemos a inclusão de tópicos de IE na formação inicial de professores, por desempenhar um papel relevante na atividade dos futuros professores.

Educação: Um processo socioemocional

No passado, o pensamento platônico defendia que a tarefa essencial da sociedade era ensinar os jovens a encontrar prazer nas atividades de aprendizagem, assim como toda a aprendizagem deveria ter uma base emocional. Atualmente, a OECD incluiu no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes a avaliação do bem-estar dos estudantes. Neste relatório é questionado se os alunos são felizes, se os alunos se sentem parte da escola e o quanto a qualidade das relações interpessoais influencia o seu desempenho

acadêmico (OECD, 2018). A evidência para estas questões centra-se no entendimento de que os alunos passam a maior parte do tempo ativo em contexto escolar e que as escolas não devem ser apenas espaços de aquisição curricular, mas sobretudo concebidas como ambientes propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, indispensáveis ao desenvolvimento e felicidade dos alunos.

Além disso, a neurociência defende que o elemento essencial para a aprendizagem é a emoção, pois sem emoção não há curiosidade, não há atenção e não há aprendizagem (Mora, 2021), ou seja, as emoções constituem a base da aprendizagem (Casassus, 2007). Nesta sequência, as emoções têm um forte efeito na aprendizagem: emoções positivas incentivam o envolvimento dos alunos e promovem a aquisição de competências acadêmicas, enquanto as emoções negativas afastam os alunos dos objetivos da aprendizagem (Mora, 2021). Assim, as emoções podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, podendo o professor assumir um papel regulador de tais emoções criando contextos de vinculação ou de desvinculação dos alunos às atividades de aprendizagem. Neste sentido, importa assumir que as emoções dos professores têm consequências significativas nas emoções dos alunos (Valente; Lourenço; Dominguez-Lara, 2022).

Ensinar é uma atividade exigente e implica muito trabalho emocional por parte dos professores. O professor, durante o processo de ensino e aprendizagem, tem de saber apoiar emocionalmente os alunos, promover um ambiente de sala de aula estimulante e gerir de forma eficaz os comportamentos disruptivos que aí ocorrem (Becker *et al.*, 2014; Valente; Lourenço, 2020a). Consequentemente, os vários desafios emocionais a que o professor se encontra exposto, muitas vezes, originam *stress*, frustração e exaustão emocional (Granziera; Collie; Martin, 2021), sendo decisiva a capacidade para

usar os processos emocionais de forma adaptativa, ou seja, ser emocionalmente inteligente é uma competência essencial a todos os professores (Valente; Lourenço, 2020a).

A atividade profissional do professor inclui, também, o apoiar emocionalmente os alunos, quer no trabalho de sala de aula, quer nos problemas pessoais. Desta forma, os professores têm de saber expressar e gerir corretamente as emoções, durante as aulas, bem como saber reconhecer e identificar as emoções dos seus alunos. Portanto, vivenciar emoções positivas pode levar os professores a construir conexões emocionais positivas com alunos, pais e/ou membros da comunidade escolar, promovendo a aprendizagem e contribuindo para a resolução de problemas (ISEN, 2002). Os professores emocionalmente inteligentes são mais capazes de desenvolver práticas de ensino eficazes, de educar emocionalmente os seus alunos e, inclusive, de permanecerem emocionalmente saudáveis (Valente; Lourenço; Dominguez-Lara, 2022).

O constructo de inteligência emocional

Salovey e Mayer (1990), com base em estudos relacionados com emoções, mostram que estas têm funções adaptativas, acrescentando que o quociente de inteligência tradicional (QI) não engloba as competências que contribuem para um comportamento inteligente e adaptativo. Esta mesma ideia está presente no conceito de “inteligência de sucesso” descrita por Sternberg (2011). O assunto ganha ainda maior relevância quando reconhecemos existirem diferenças interindividuais significativas na forma como as pessoas lidam com as emoções e organizam a informação emocional. Assim, ao apresentarem o seu modelo teórico de IE, Salovey e Mayer (1990) argumentam ser fundamental uma compreensão mais ampla da inteligência humana, incluindo o processamento

emocional, reconhecendo na resolução dos problemas do cotidiano a interferência de mecanismos e processos perceptivos das informações contidas nas emoções, assim como a regulação da sua influência na atividade mental.

Neste sentido, Mayer e Salovey (1997) indicam várias dimensões (capacidades) constituintes da IE, definindo este constructo como “a capacidade para perceber com precisão, avaliar e expressar emoções; a capacidade para aceder e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade para compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de regular as emoções para promover crescimento emocional e intelectual” (Mayer; Salovey, 1997, p. 10). No quadro 11.1 são descritas as quatro dimensões que constituem a IE.

Quadro 11.1: Dimensões da Inteligência Emocional no modelo de Mayer & Salovey, 1997

Dimensões	Descritores
Percepção, avaliação e expressão das emoções	Conhecimento das principais manifestações das emoções e estados emocionais.
Facilitação emocional do pensamento	Utilização das emoções e estados emocionais para apoiar o pensamento e a sua eficácia.
Compreensão e análise das emoções	Consciência da diversidade de emoções na sua proximidade e diferenciação.
Gestão das emoções	Controle ou monitorização das emoções e estados emocionais.

Fonte: Mayer; Salovey (1997).

Esta competência emocional, denominada IE, apresenta-se multidimensional, ou seja, formada por diversas capacidades relativamente autônomas entre si. Esta autonomia identitária não significa a ausência de correlações ou interdependências, propondo os autores uma organização hierárquica de tais dimensões ou componentes, em linha com modelos teóricos aplicados às múltiplas aptidões que definem a estrutura do constructo mais clássico da inteligência, dita mais lógica ou estritamente cognitiva (Almeida; Bártolo-Ribeiro; Araújo, 2016). Mais concretamente, de acordo com a complexidade dos processos envolvidos, assume-se que as capacidades de nível superior estão relacionadas à consciência e à gestão das emoções, e as capacidades de nível inferior correspondem ao saber perceber e expressar as emoções.

Os modelos teóricos sobre as componentes que definem a IE, assim como os instrumentos propostos para a sua avaliação, proliferaram nas três últimas décadas. Mesmo assim, e apesar da existência de diferentes modelos teóricos, tais modelos apresentam vários pontos comuns (Montoya-Castilla; Schoeps; Barrón, 2021). Por exemplo, todos eles definem a IE reportando dimensões ou componentes (perspetiva multidimensional), que podem ser entendidas como traços disposicionais ou como capacidades dependentes da aprendizagem, verificando-se ainda que tais componentes tendem a repetir-se em todos os modelos (por exemplo, consciência e compreensão das emoções, expressão e regulação emocional).

Acrescentam estes autores que todos os modelos distinguem entre uma componente intrapessoal e uma componente interpessoal, na linha das duas inteligências propostas na teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1983), ou seja, como experimentamos as emoções em nós mesmos, como elas nos

impactam e o que fazemos com elas, e, ao mesmo tempo, como identificamos e experimentamos as emoções dos outros. No quadro 11.2 elencamos alguns itens de avaliação da IE contextualizados ao cotidiano do ensino e gestão da sala de aula por parte dos professores, recorrendo ao Questionário de Inteligência Emocional do Professor (Valente; Lourenço, 2020b) adaptado de Takšić (2000).

Quadro 11.2: Dimensões e exemplos de itens do Questionário de Inteligência Emocional do Professor

Dimensões	Itens
Perceber e compreender emoções	Consigo facilmente ver as mudanças de humor nos meus alunos.
Expressar e classificar emoções	Consigo facilmente descrever as emoções que sinto.
Gerir e regular emoções	Durante as aulas procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.

Fonte: Valente; Lourenço (2020b).

Em linha com outros autores que consideram o modelo teórico de Mayer e Salovey, não só pioneiro, mas como aquele que apresenta uma definição sucessivamente atualizada, sendo a mais utilizada (Cartwright; Pappas, 2008), e com maior rigor científico (Cabello; Ruiuz-Aranda; Fernández-Berrocal, 2010), optamos por este modelo na redação deste capítulo. Uma das razões que justificam a nossa escolha decorre do entendimento desses autores que a IE

é uma competência que pode ser aprendida e desenvolvida, o que é muito relevante quando nos situamos em contextos de educação e de desenvolvimento (Montoya-Castilla; Schoeps; Barrón, 2021). A IE reflete-se no uso adaptativo da informação emocional para resolver problemas pessoais e interpessoais, permitindo uma ótima adaptação ao ambiente (Mayer; Caruso; Salovey, 2016), o que nos parece particularmente relevante falando do exercício profissional do professor e da sua formação ou preparação prévia para tal exercício.

Realidade emocional dos professores versus influência da inteligência emocional

Em três décadas de existência científica do constructo de IE, esta tem sido vista como uma competência importante e vários estudos comprovam que a IE é um dos traços da individualidade do professor que afeta a sua prática pedagógica (Mérida-López; Extremera, 2020; Peláez-Fernández *et al.*, 2021; Valente; Lourenço, 2020a). A realidade emocional dos professores confirma que eles exercem o seu trabalho numa sala de aula com tensões emocionais na turma e em escolas com altos níveis de *stress* inerentes à prossecução dos processos de controle dos comportamentos e de ensino e aprendizagem (Johnson *et al.*, 2005).

As solicitações de trabalho aumentaram nas últimas décadas e a sociedade está em constante mutação, o que obriga os professores a ajustarem-se emocionalmente aos diferentes papéis que desempenham e que envolvem uma maior participação e tomada de decisão inerentes à sua prática pedagógica. Neste contexto, os professores desenvolvem a sua atividade profissional rodeados de desequilíbrios de diversas ordens, desequilíbrios esses que exigem elevadas competências emocionais para o seu

equilíbrio pessoal e sucesso na sua prática profissional (Valente; Lourenço, 2020a). Acresce que, em contexto escolar, os professores são os principais líderes emocionais dos alunos e a sua capacidade para perceber, entender e regular as emoções, próprias e dos alunos, é o melhor indicador do equilíbrio emocional de uma turma (Fernández-Berrocal; Extremera, 2002). Desta forma, as capacidades de IE complementam as capacidades cognitivas e didáticas dos professores, e um número crescente de estudos indica que a IE dos professores é particularmente importante ao seu bem-estar (Mérida-López; Extremera, 2020), à qualidade do seu desempenho profissional (Wahyuddin, 2016) e da sua relação pedagógica (Gill; Sankulkar, 2017), assim como aparece associada aos níveis de desempenho académico dos alunos (Wang, 2022).

Relativamente ao bem-estar dos professores, importa destacar que o ensino requer estratégias que sejam aplicadas para a percepção, compreensão e gestão das emoções, e que a insubordinação, o confronto com os alunos, os problemas com a escola e a perda de autoridade levam os professores ao limite de sua resistência (Valente; Lourenço; Dominguez-Lara, 2022). Assim, os elevados níveis de stress dos professores são o resultado de emoções negativas, como raiva, tensão e frustração resultantes da sua atividade profissional (Kyriacou, 2001), podendo em situações de continuidade levar ao desenvolvimento de *burnout* e/ou ao abandono da profissão (Kant; Shanker, 2021; Ryah *et al.*, 2017).

Estudos indicam variáveis com impacto no *stress* dos professores, das quais se destacam o ambiente escolar e de sala de aula, os fatores instrucionais (Ryah *et al.*, 2017) e o baixo status social e profissional da função docente (Extremera; Fernández-Berrocal, 2015). Dessa forma, ser professor, atualmente, implica exercer um trabalho que, de acordo com as exigências sociais, revela-se uma atividade de desgaste constante, com consequências nefastas ao seu

bem-estar e equilíbrio emocional. Este desgaste constante origina emoções negativas, sendo a ansiedade, frustração, culpa e raiva as mais sentidas pelos professores (Extremera; Peña; Garrido, 2016).

Estudos mostram que ser professor representa uma atividade profissional marcada por níveis elevados de *stress*. Devido ao *stress*, cerca de 8% dos professores nos Estados Unidos abandonam a profissão ao longo da carreira, e 40% a 50% abandonam a profissão durante os primeiros 5 anos de atividade profissional (Fitchett *et al.*, 2017; Harmsen *et al.*, 2018; Ryan *et al.*, 2017). Também os resultados do TALIS 2018, apresentados no relatório *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* pela Eurydice (2021) indicam que o *stress* é comum entre os professores nos países europeus. O mesmo relatório indica que os professores portugueses são os que apresentam os maiores níveis de *stress* (87,2%), quando comparados com os professores de outros países da Europa (50%). Dos 87,2% de professores portugueses, 52,5% indicam sentir um pouco de *stress*, e 34,8% reportam muito *stress*.

Segundo o referido relatório, o “mais preocupante” é a percentagem de professores portugueses que se sentem “muito *stressado*” (34,8%), valor muito superior aos valores médios do restante dos países europeus. As razões mais apontadas para estes elevados níveis de *stress* prendem-se, essencialmente, com o trabalho administrativo, responsabilidade pelo sucesso dos alunos e exigências vindas de superiores hierárquicos. Também o excesso de avaliações feitas aos alunos é um dos pontos referidos pelos professores portugueses como fonte causadora de *stress* (EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE, 2021).

O relatório indica ainda, segundo os resultados do Inquérito Internacional de Ensino e Aprendizagem (Tallis, 2018), da OECD, que os professores portugueses são também os que mais indicam os

impactos negativos do trabalho na sua saúde mental, com efeitos a nível físico. Também, uma revisão de literatura sobre *burnout*, em professores portugueses, indica que a incidência de *burnout* é significativa (Mota; Lopes; Oliverira, 2021). De salientar que baixos níveis de IE são considerados antecedentes de *stress* e *burnout* em professores (Kant; Shanker, 2021), e que programas de formação evidenciam que treinar as capacidades de IE dos professores é uma técnica eficaz para melhorar a resistência individual ao *stress* e para combater o *burnout* (Brackett; Katulak, 2007). Nesta sequência, a IE constitui uma competência essencial para reduzir o nível de *stress* e *burnout* que estes profissionais vivenciam (Peña; Extremera, 2012).

Todas as atuais mudanças sociais colocam os professores em situações que os superam e para as quais não foram preparados ao longo da sua formação inicial. As exigências colocadas às escolas hoje não são apenas questões formativas, mas também questões emocionais, pessoais e sociais. Tendo em consideração a realidade emocional destes profissionais, indicada anteriormente, importa destacar a influência da IE sobre variáveis que são fonte de *stress*. Assim, diferentes estudos indicam que a IE é uma competência emocional que influencia o bem-estar pessoal e profissional dos professores, contribuindo para a diminuição dos índices de *stress* e *burnout* (Kant; Shanker, 2021; Rey; Extremera; Peña, 2016), para o aumento da vinculação ou *engagement* no trabalho (Fu et al., 2021; Gill; Sankulkar, 2017; Mérida-López; Extremera, 2020), para o bem-estar geral (Fu et al., 2021), para a satisfação no ensino (YIN, 2015) e para a felicidade e satisfação no trabalho (Peláez-Fernández et al., 2021).

Em relação ao desempenho profissional, estudos mostram que a IE desempenha um papel significativo no processo de ensino (Palomera; Fernández-Berrocal; Brackett, 2008) e está positivamente

correlacionada com a eficácia do professor (Wang, 2022; Valente *et al.*, 2020; Wu *et al.*, 2019), com o seu desempenho profissional (Wahyuddin, 2016) e com as percepções de competência ou eficácia para a gestão da sala de aula (Valente *et al.*, 2020). Outros estudos indicam, ainda, que os professores que tendem a ter níveis mais elevados de IE utilizam estratégias mais apropriadas para gerir os conflitos em sala de aula (Valente; Lourenço, 2020a; Valente, 2019). Portanto, professores com níveis mais elevados de IE conseguem desenvolver estratégias mais resilientes para lidar com os contratempos e adversidades que, como facilmente se reconhece, estão cada vez mais presentes no seu contexto profissional (Mérida-López *et al.*, 2020).

Também, os resultados do estudo de Yin (2015), efetuado com 1.281 professores chineses, indicam que a IE tem um impacto significativo no desempenho profissional, sendo essa associação positiva. Do mesmo modo, o estudo comparativo entre professores do Reino Unido e da Índia mostra que um aumento nos níveis de IE nestes profissionais aparece associado a um aumento da produtividade e da eficácia no trabalho (Gill; Sankulkar, 2017). Por sua vez, os resultados do estudo de Wu e colaboradores (2019), com professores chineses, indicam que os professores emocionalmente inteligentes apresentam também maior motivação para ensinar e menor intenção de abandonar a profissão.

Como se depreende, a relação entre a IE do professor e o *engagement* no trabalho tem sido amplamente estudada (Fu *et al.*, 2021; Peña; Extremera, 2012). Assim, professores com pontuações mais altas de IE apresentam maior resiliência e níveis mais altos de *engagement* no seu trabalho (Mérida-López *et al.*, 2020), apresentando a IE um efeito positivo na energia, foco e persistência dos professores (Anari, 2012).

Igualmente alguma investigação relaciona a IE dos professores com o desempenho dos seus alunos. De acordo com Extremera e Fernández-Berrocal (2015), a IE dos professores tem um impacto a médio e longo prazo nas realizações curriculares e nos resultados acadêmicos dos alunos. Por sua vez, no que diz respeito à relação pedagógica, a IE tem efeitos positivos na qualidade da relação pedagógica (Valente; Lourenço, 2020a), enquanto vários estudos mostram que a IE dos professores influencia o bom relacionamento com os alunos (Gill; Sankulkar, 2017), proporciona um ambiente de sala de aula estável e saudável (Hen; Sharabi-Nov, 2014) e está relacionada com a promoção de um clima emocional adequado em sala de aula, o que potencia a motivação dos alunos para aprender (Jennings; Greenberg, 2009), assim como, o seu desempenho acadêmico (Becker *et al.*, 2014; Wang, 2022).

Da mesma forma, o estudo de Maamari e Majdalani (2019) mostra a importância de ter professores emocionalmente inteligentes para potencializar o sucesso escolar e a IE dos alunos, aspetos que os próprios professores reconhecem ser importantes, destacando que a sua IE é uma variável essencial à gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula e à condução dos processos de ensino e aprendizagem (Allen *et al.*, 2014).

Em suma, nos últimos anos, foram desenvolvidos estudos que fornecem múltiplas evidências de como a IE dos professores influencia o seu bem-estar pessoal e profissional, assim como o sucesso acadêmico e o desenvolvimento emocional dos seus alunos. Os resultados indicam que professores emocionalmente inteligentes apresentam níveis de bem-estar mais elevados, melhor desempenho profissional, e relacionamentos mais saudáveis na interação com os alunos e a turma. Este conjunto de dados destacam a necessidade de os professores desenvolverem as suas competências emocionais, dada a relevância de tais competências no processo de ensino e aprendizagem.

Programas de intervenção para professores

Apesar de diferentes estudos demonstrarem a importância da IE no processo de ensino e aprendizagem (Peláez-Fernández *et al.*, 2021; Valente; Lourenço, 2020a; Wang, 2022), e de existirem programas para treinar as capacidades de IE dos professores, os mesmos continuam a ser ignorados quanto à sua aplicação nos programas curriculares de formação inicial ou continuada destes profissionais. Os professores estão conscientes da necessidade de trabalhar as capacidades emocionais em sala de aula, no entanto, não têm recursos para desenvolver estas atividades, pois nem sempre foram formados nesse sentido, quando necessitam com frequência gerir as emoções, suas e dos alunos, em sala de aula (Hernández-Amorós; Urruea-Solano, 2017; Fernández-Gavira *et al.*, 2022). Esta lacuna na sua formação pessoal e profissional ganha ainda maior relevância quando a investigação comprova que as capacidades emocionais desenvolvidas através da participação em tais programas permanecem ao longo do tempo (Néllis *et al.*, 2011; Kotsou *et al.*, 2011).

Considerando os estudos sobre a importância da IE dos professores, vários programas de intervenção foram desenvolvidos para este grupo profissional. Hen e Sharabi-Nov (2014), através de um estudo com 186 professores, desenvolveram e estudaram um modelo, ao longo de um curso de formação, para atender às crescentes necessidades dos professores de praticar e implementar ambientes de aprendizagem emocionalmente inteligentes. Os resultados indicaram um aumento na IE e na empatia dos professores, tanto em termos de expressão como da regulação das emoções, aumentando os seus níveis de consciência emocional, de regulação emocional e de compreensão do outro.

O programa de intervenção para promover a IE de professores, desenvolvido por Vesely e colaboradores (2014) tem

por objetivo a redução do stress através do desenvolvimento das capacidades emocionais. O programa inclui módulos sobre autoconsciência emocional, expressão, compreensão e gestão das emoções, próprias e dos outros. Os resultados da aplicação deste programa mostraram que os professores melhoravam os seus níveis de IE quando integravam o grupo de intervenção. Da mesma forma, também foram encontradas melhorias nos seus níveis de resiliência e eficácia para o ensino, registando-se ainda, após um mês de intervenção, menores níveis de *stress* e maior satisfação com a vida.

Também o programa de intervenção de Corcoran e Tormey (2012) tem por foco o desenvolvimento da IE dos professores. Os resultados da sua aplicação mostram um aumento na regulação emocional dos professores, percebendo os professores mais claramente o impacto das suas emoções no comportamento e aprendizagem dos alunos, nomeadamente ficaram mais conscientes da sua linguagem corporal na sala de aula e de como ela influenciava os seus alunos. Por outro lado, após a intervenção, os professores assumiram uma abordagem empática para melhor gerirem os comportamentos problemáticos de alguns alunos em sala de aula. Dessa forma, modificaram o método de ensino ou mudaram o foco de atenção, reconhecendo e dando maior atenção às emoções dos seus alunos.

A investigação reunida destaca a importância da formação inicial de professores incluir, de forma intencional ou deliberada, o desenvolvimento das capacidades emocionais que constituem a IE. De acordo com o estudo de Hernández-Amorós e Urrea-Solano (2017), os professores indicam a necessidade de formação em IE, seja na sua formação inicial, seja ao longo da sua atividade profissional. Acresce que diferentes autores defendem a inclusão de programas de IE na formação inicial de professores (por exemplo, Mérida-López;

Extremera, 2020; Peláez-Fernández *et al.*, 2021; Valente; Lourenço, 2020a; Wang, 2022). Estando esta inclusão hoje mais facilitada quando alguns programas estão disponíveis para essa capacitação e com resultados positivos.

Em síntese, a necessidade de bons níveis de competências emocionais por parte dos professores decorre das mudanças sociais e escolares, estando os professores a enfrentar exigências crescentes e mais amplas, muito para além do ensino restrito das suas matérias curriculares. Complicando-se e diversificando-se as áreas de atuação educativa dos professores em sala de aula, é importante desenvolver e potenciar as suas capacidades emocionais. Consequentemente, será necessário integrar a IE no currículo da formação inicial de professores, assumida como fundamental à prática docente em tempos desafiadores e de constantes mudanças.

Considerações finais

Ao longo do capítulo foram apontadas evidências que permitem observar a necessidade de desenvolver a IE do professor, como competência emocional essencial ao seu trabalho. É necessário, portanto, ter capacidades emocionais como complemento ao desenvolvimento intelectual, sendo ambos elementos fundamentais para o desenvolvimento integral do processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento das capacidades emocionais possibilita ao professor uma melhor gestão dos desafios que enfrenta diariamente na sua atividade profissional (Valente; Lourenço, 2020a).

Acresce que para desenvolver novas e necessárias competências nos alunos, se defende uma educação

socioemocional, para a construção de uma humanidade sustentável (Fadel; Bialik; Trilling, 2015). Contudo, para desenvolver estas competências é essencial ter professores emocionalmente inteligentes, conscientes de si, das suas capacidades emocionais, capazes de promover um ambiente de ensino e aprendizagem emotivo, e capacitados para aumentar e estimular o desenvolvimento destas capacidades nos alunos. Assim, a inclusão de programas de IE deve fazer parte da bagagem pedagógica na formação inicial de professores, para que os professores possam adquirir ferramentas para potenciar as capacidades emocionais, próprias e dos alunos.

Portanto, a formação dos professores em competências emocionais é fundamental para o sucesso da sua prática pedagógica, inclusive para o seu bem-estar pessoal e desenvolvimento profissional face às exigências e dificuldades que vivencia numa sociedade e numa escola em mudança e incerteza. No entanto, embora a emoção dos professores seja o pilar sobre o qual a prática pedagógica é construída, a formação inicial de professores não tem adotado a competência emocional como parte fundamental no programa curricular. Além disso, a sociedade está cada vez mais consciente da necessidade de um currículo específico nesta área, principalmente, na área da educação. Nesse sentido, é necessário um novo modelo de formação inicial de professores que inclua o desenvolvimento da IE, como formação essencial aos professores.

Referências

ALLEN, V.; MACCANN, C.; MATTHEWS, G.; ROBERTS, R. D. Emotional intelligence: From pop to emerging science. In: Reinhard, P.; Lisa, L-G. (eds.). **International Handbook of Emotions in Education**. New York: Routledge, 2014. p. 159-180.

ALMEIDA, L. S.; BARTOLO-RIBEIRO, R.; ARAÚJO, A. M. Inteligência e sua avaliação. In: Lopes, M. P.; Palma, J. P.; Lopes, A. (Coords.). **Fundamentos da Psicologia**. Lisboa: Edições MGI, 2016. p. 337-379.

ANARI, N. N. Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. **Journal of Workplace Learning**, Bingley, v. 24, n. 4, p. 256-269, may 2012.

BECKER, E. S.; GOETZ, T.; MORGER, V.; RANELLUCCI, J. The importance of teachers' emotions and instructional behaviour for their students' emotions: An experience sampling analysis. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 43, p. 15-26, oct. 2014.

BRACKETT, M. A.; KATULAK, N. A. Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In: Joseph C.; John D. M. (eds.). **Improving Emotional Intelligence: A practitioner's Guide**. New York: Psychology Press, 2007. p. 1-27.

CABELLO, R.; RUIZ-ARANDA, D.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Profesores emocionalmente inteligentes. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 13, n. 1, p. 41-49, abr. 2010.

CARTWRIGHT, S.; PAPPAS, C. Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace. **International Journal of Management Reviews**, Nova Jersey, v. 10, n. 2, p. 149-171, nov. 2008.

CORCORAN, R. P.; TORME, Y. R. **Developing Emotionally Competent Teachers: Emotional Intelligence and Pre-Service Teacher Education**. Evenlode Oxfordshire, UK: International Academic Publishers, 2012. p. 228.

CONSTENLA, T. Los profesores se rebelan contra la precariedad en Portugal. **EL PAÍS**, Madrid, 16 jan. 2023. Disponível em: <https://elpais.com/educacion/2023-01-16/los-profesores-se-rebelan-contr-la-precariad-en-portugal.html> Acesso em: 20 jan. 2023.

CASASSUS, J. **La educación del ser emocional**. Chile: Editorial Cuarto Propio, 2007. p. 296.

EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE. **Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being**: Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2021. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being> Acesso em: 15 fev. 2023.

EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. **Inteligencia emocional y educación**. Madrid: Editorial Grupo, 2015. p. 148.

EXTREMERA, N. P.; PEÑA, L. R.; GARRIDO, M. P. Educadores de corazón: Inteligencia emocional como elemento clave en la labor profesor. **Revista Padres y maestros**, Madrid, n. 368, p. 65-72, dic. 2016.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015. p. 192.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en las escuelas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 29, n. 1, p. 1-6, jan. 2002.

FERNÁNDEZ-GAVIRA, J.; CASTRO-DONADO, S.; MEDINA-REBOLLO, D.; BOHÓRQUEZ, M. R. Development of emotional competencies as a teaching innovation for higher education students of physical education. **Sustainability**, Basel, v. 14, n.1, p. 300, dec. 2022.

FITCHETT, P. G.; MCCARTHY, C. J.; LAMBERT, R. G.; BOYLE, L. An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, London, v. 24, n. 2, p. 99-118, nov. 2017.

FLORES, M. A. Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. **Journal of Education for Teaching**, London, v. 37, n. 4, p. 461-470, sep. 2011.

FU, W.; WANG, C.; TANG, W.; LU, S.; WANG, Y. Emotional intelligence and well-being of special education teachers in China: The mediating role of work engagement. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, p. 696561, aug. 2021.

GARDNER, H. **Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GILL, G. S.; SANKULKAR, S. An exploration of emotional intelligence in teaching: Comparison between practitioners from the United Kingdom & India. **Journal of Psychology & Clinical Psychiatry**, Budapest, v. 7, n. 2, p. 1-6, feb. 2017.

GRANZIERA, H.; COLLIE, R.; MARTIN, A. Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In: Mansfield C. F. (ed.). **Cultivating teacher resilience. International Approaches, Applications and Impact**. Singapore: Springer, 2021. p. 229-244.

HARMSSEN, R.; HELMS-LORENZ, M.; MAULANA, R.; VAN VEEN, K. The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, London, v. 24, n. 6, p. 626-643, apr. 2018.

HERNÁNDEZ-AMORÓS, M. J.; URREA-SOLANO, M. E. Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 237, p. 511-519, feb. 2017.

HEN, M.; SHARABI-NOV, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. **Teaching Education**, London, v. 25, n. 4, p. 375-390, aug. 2014.

ISEN, A. M. A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes. In: Snyder, C. R.; Shane, J. L. (eds.). **Handbook of Positive Psychology**. Oxford: University Press, 2002. p. 528-540.

JOHNSON, S.; COOPER, C.; CARTWRIGHT, S.; DONALD, I.; TAYLOR, P.; MILLET, C. The experience of work-related stress across occupations. **Journal of Managerial Psychology**, West Yorkshire, v. 20, n. 2, p. 178-187, mar. 2005.

KANT, R.; SHANKER, A. Relationship between emotional intelligence and burnout: An empirical investigation of teacher educators. **International Journal of Evaluation and Research in Education**, Bantul, v. 10, n. 3, p. 966-975, sep. 2021.

KELCHTERMANS, G.; VANDENBERGHE, R. Teachers' professional development: A biographical perspective. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 26, p. 45-62, sep. 1994.

KYRIACOU C. Teacher stress: Directions for future research. **Educational Review**, London, v. 53, n. 1, p. 27-35, jul. 2001.

KORTHAGEN, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, London, v. 23, n. 4, p. 387-415, jul. 2017.

KOTSOU, I.; NÉLIS, D.; GRÉGOIRE, J.; MIKOLAJCZAK, M. Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. **Journal of Applied Psychology**, Bethesda, v. 96, n. 4, p. 827-839, jul. 2011.

MAAMARI, B. E.; MAJDALANI, J. F. The effect of highly emotionally **intelligent teachers on their students'** satisfaction. *International Journal of Educational Management*, Bingley, v. 33, n. 1, p. 179-193, jan. 2019.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: Peter S.; David J. S. (eds.). **Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications**. New York: Basic Books, 1997. p. 3-31.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion Review**, Thousand Oaks, v. 8, n. 4, p. 290-300, aug. 2016.

MÉRIDA-LÓPEZ, S.; EXTREMERA, N.; QUINTANA-ORTS, C.; REY, L. Sentir ilusión por el trabajo docente: Inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. **Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education**, Oviedo, v. 15, n. 1, p. 67-76, jan. 2020.

MÉRIDA-LÓPEZ, S.; EXTREMERA N. The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary school teachers? **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 11, p. 563634, oct. 2020.

MOGHANLOU, S. D.; SADEGHIAN, A.; MEHRI, S.; RAZZAGHI, I.; MOLAVI, P. Relationship between emotional intelligence and mental health with job stress among teachers. **Journal of Health and Care**, Ardebil, v. 17, n. 4, p. 300-310, apr. 2016.

MONTOYA-CASTILLA, I.; SCHOEPS, S. P. Z; BARRÓN, R. G. **MADEMO: Manual de educación emocional**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2021. p. 153.

MORA, F. **Neuroeducación: Solo se pode aprender aquello que se ama**. 3rd ed. Madrid: Alianza Editorial, 2021. p. 251.

MOTA, A. I.; LOPES, J.; OLIVEIRA, C. Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. **European Journal of Educational Research**, Hanover, v. 10, n. 2, p. 693-703, apr. 2021.

NÉLIS, D.; QUOIDBACH, J.; MIKOLAJCZAK, M.; HANSENNE, M. Increasing emotional intelligence: (how) is it possible? **Personality and Individual Differences**, Amsterdam, v. 47, n. 1, p. 36-41, jul. 2009.

NÉLIS, D.; KOTSOU, I.; QUOIDBACH, J.; HANSENNE, M.; WEYTENS, F.; DUPUIS, P. *et al.* Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. **Emotion**, Bethesda, v. 11, n. 2, p. 354-666, apr. 2011.

OECD. **The Future of Education and Skills**. Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) Acesso em: 16 fev. 2023.

OECD. **PISA 2018: Assessment and Analytical Framework**. Paris: OECD Publishing; 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm> Acesso em: 16 fev. 2023.

OECD. **TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm> Acesso em: 16 fev. 2023.

PALOMERA, R.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; BRACKETT, M. A. Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, Almería, v. 6, n. 2, p. 437-454, sep. 2008.

PELÁEZ-FERNÁNDEZ, M. A.; MÉRIDA-LÓPEZ, S.; SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, N.; EXTREMERA, N. Managing Teachers' job attitudes: The potential benefits of being a happy and emotional intelligent teacher. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, p. 661151, may 2021.

PENA, M.; EXTREMERA, N. Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). **Revista de Educación**, Madrid, n. 359, p. 604-627, sep./dic. 2012.

REY, L.; EXTREMERA, N.; PENA, M. Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: A mediator model. **PeerJ**, London, v. 4, p. e2087, may 2016.

RYAN, S.V.; NATHANIEL, P.; PENDERGAST, L. L.; SAEKI, E.; SEGOOL, N.; SCHWING, S. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 66, p. 1-11, aug. 2017.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANTOS, P. J.; RODRIGUES, S. V. A utilização da aprendizagem cooperativa na formação inicial de professores: uma investigação qualitativa. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 97, n. 36.2, p. 189-206, jul. 2022.

SAÚDE, S.; ZARCOS, A.; RAPOSO, A. Descobrir as emoções para potenciar as aptidões: Uma aplicação no ensino superior. In ATAS DO IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA, 2019, Instituto Politécnico de Bragança. **Anais...** Bragança: IPB, 2019. p. 1010-1020.

STERNBERG, R. J. The Theory of Successful Intelligence. In: Sternberg; R. J.; Kaufman, S. B. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Intelligence**. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 504-527.

TAKŠIĆ, V. Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije). In: Lacković-Grgin, K.; Penezić, Z. (Eds.). **Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata**. Zadar: Faculty of Philosophy, 2000.

UNESCO. International Commission on the Futures of Education. Reimagining our futures together: a new social contract for education. **UNESCO**. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> Acesso em: 15 fev. 2023.

VALENTE, S. Influencia de la inteligencia emocional en la gestión del conflicto en la relación profesor-alumno(s). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, A Coruña, v. 6, n. 2, p. 101-113, dic. 2019.

VALENTE, S.; LOURENÇO, A. A. Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 5, p. 1-10, feb. 2020a.

VALENTE, S.; LOURENÇO, A. A. Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do Emotional Skills and Competence Questionnaire. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, A Coruña, v. 7, n. 1, 12-24, jul. 2020b.

VALENTE, S.; LOURENÇO, A. A.; ALVES, P.; DOMINGUEZ-LARA S. The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. **CES Psicología**, Antioquia, v. 13, n. 2, p. 18-31, fev. 2020.

VALENTE, S. N.; LOURENÇO, A. A.; DOMINGUEZ-LARA, S. Teachers in the 21st century: Emotional intelligence skills make the difference. In: H. Şenol (Ed.). **Pedagogy: Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications**. London: IntechOpen Limited, 2022. Disponível em: <https://www.intechopen.com/chapters/80831> Acesso em: 16 fev. 2023.

VESELY, A. K.; SAKLOFSKE, D. H.; NORDSTOKKE, D. W. EI training and preservice teacher wellbeing. **Personality and Individual Differences**, Amsterdam, v. 65, p. 81-85, jul. 2014.

WAHYUDDIN W. The relationship between of teacher competence, emotional intelligence and teacher performance madrasah Tsanawiyah at district of Serang Banten. **Higher Education Studies**, Ontario, v. 6, n. 1, p. 128-135, jan. 2016.

WANG, L. Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, p. 810559, jan. 2022.

WU, Y.; LIAN, K.; HONG, P; LIU, S.; LIN, R.; LIAN, R. Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. **Social Behavior and Personality: An International Journal**, v. 47, n. 3, p. e7869, sep. 2019.

YIN, H. The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, London, v. 21, n. 7, p. 789-810, jan. 2015.