

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



*Burnout* na formação inicial de professores/as: o papel da  
regulação emocional

Júlia Filipa Moreira Ferreira, 33082

Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professora Doutora Carla Peixoto

Coorientação: Professora Doutora Vera Coelho

Outubro 2022 

## **Agradecimentos**

Com a presente dissertação encerro mais uma etapa do meu percurso acadêmico enquanto mestranda em Psicologia Escolar e da Educação. Como não poderia deixar de ser, agradeço aqui a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso.

Começo por agradecer à Professora Doutora Carla Peixoto, a orientadora da minha dissertação, e à Professora Doutora Vera Coelho, coorientadora. Agradeço-lhes por todos os conhecimentos transmitidos e pela inspiração que são para mim enquanto futura psicóloga. Além disto, não posso deixar de mencionar, o apoio e a motivação que me transmitiram sempre que ousei em duvidar de mim.

Como não poderia deixar ser, um agradecimento muito especial à minha família, por todo o suporte e por todos os esforços que fazem para que eu possa completar a minha formação.

Por fim, mas claramente não menos importante, um agradecimento à Joana, à Marta e à Sofia, por terem tornado a minha vida mais completa. Esta viagem fez muito mais sentido com vocês!

## Resumo

A investigação tem enfatizado a importância dos/as docentes desenvolverem as suas competências socioemocionais de forma a lidarem eficazmente com os desafios associados ao exercício da profissão docente no séc. XXI, considerando o impacto no seu bem-estar e dos/as alunos/as, na qualidade das práticas educativas (e.g., Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013), na satisfação com a profissão e no risco de experienciarem *burnout* (Gross, 2002; Lee, 2019), assim como o papel crucial da formação inicial para a promoção dessas competências (e.g., Schonert-Reichl, 2017). Considerando a relevância desta temática e a parca investigação a nível nacional, o presente estudo teve como objetivos caracterizar o nível de *burnout* de futuros/as docentes, comparar o nível de *burnout* em função de fatores sociodemográficos e académicos e analisar o papel preditor da regulação emocional no *burnout* dos/as estudantes. A recolha de dados decorreu via *online*, tendo sido utilizado o Questionário de Regulação Emocional (ERQ, Gross & John, 2003; tradução e adaptação de Vaz et al., 2008) e o Maslach Burnout Inventory – Students Survey (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002), numa amostra de 157 estudantes da Licenciatura em Educação Básica e de Mestrados de habilitação para a docência. Em geral, os resultados mostraram que os/as estudantes parecem perceber, em média, níveis baixos de exaustão emocional e despersonalização e níveis moderados de eficácia profissional, assim como a presença de *burnout* em cerca de 4.5% dos/as participantes. As dimensões do *burnout* avaliadas no presente estudo parecem estar associadas ao género (níveis significativamente superiores de eficácia profissional nas mulheres), ao ciclo de estudos (níveis significativamente superiores de exaustão emocional e de eficácia profissional nos/as estudantes de Mestrado) e ao estatuto de trabalhador/a-estudante (níveis significativamente inferiores de exaustão emocional e de despersonalização e níveis significativamente superiores de eficácia profissional nos/as estudantes com estatuto). Adicionalmente, verificou-se que a regulação emocional contribui de forma estatisticamente significativa para a explicação da variabilidade existente entre os/as estudantes a nível do *burnout*, após controlo das variáveis sociodemográficas e académicas. Os resultados demonstram a urgência da reflexão das escolas de formação inicial de professores/as sobre a necessidade de desenhar e implementar programas de aprendizagem socioemocional ao longo da sua formação académica que integrem, particularmente, a promoção de competências eficazes de regulação emocional.

*Palavras-chave:* Aprendizagem socioemocional, regulação emocional, *burnout*, formação inicial de professores/as.

### **Abstract**

Research has emphasized the importance of teachers developing their socio-emotional skills in order to effectively deal with the challenges associated with the exercise of the teaching profession in the twenty-first century, considering the impact on their well-being, as well as on students' well-being, on the quality of educational practices (e.g., Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013), on satisfaction with the profession and on the risk of experiencing burnout (Gross, 2002; Lee, 2019), as well as the crucial role of initial training in promoting these skills (e.g., Schonert-Reichl, 2017). Considering the relevance of this topic and the lack of research at the national level, the present study aimed to characterize the level of burnout of future teachers, to compare the level of burnout according to sociodemographic and academic factors, and to analyze the predictive role of emotional regulation in student burnout. Data collection took place online, using the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ, Gross & John, 2003; translation and adaptation by Vaz et al., 2008) and the Maslach Burnout Inventory – Students Survey (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002), in a sample of 157 undergraduate students in Basic Education and Master's degrees for teaching qualification. In general, the results showed that students seem to perceive, on average, low levels of emotional exhaustion and depersonalization and moderate levels of professional effectiveness, as well as the presence of burnout in about 4.5% of the participants. The burnout dimensions evaluated in the present study seem to be associated with gender (significantly higher levels of professional effectiveness in women), with the study cycle (significantly higher levels of emotional exhaustion and professional effectiveness in Master's students) and with the status of worker/student (significantly lower levels of emotional exhaustion and depersonalization and significantly higher levels of professional effectiveness in students with status). Additionally, it was found that emotion regulation contributes in a statistically significant way to the explanation of the variability existing among students in terms of burnout, after controlling for sociodemographic and academic variables. The results demonstrate the urgency of reflection by schools for initial teacher training on the need to design and implement socio-emotional learning programs throughout their academic training that particularly include the promotion of effective emotional regulation skills.

*Keywords:* social and emotional learning, emotion regulation, burnout, teacher training.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico.....	4
1. Aprendizagem socioemocional em contexto escolar .....	4
1.1. <i>Aprendizagem socioemocional: conceito e dimensões</i> .....	4
1.2. <i>Competências sociais e emocionais e bem-estar docente</i> .....	7
2. <i>Burnout docente</i> .....	11
2.1. <i>Dimensões, consequências e prevalência</i> .....	11
2.2. <i>Fatores individuais associados ao burnout docente</i> .....	14
2.2.1. Variáveis sociodemográficas.....	15
2.2.2. Regulação emocional.....	15
2.3. <i>Burnout na formação inicial de professores/as</i> .....	18
Capítulo II – Apresentação do estudo empírico .....	22
1. Enquadramento do estudo e objetivos.....	22
2. Método.....	24
2.1. <i>Participantes</i> .....	24
2.2. <i>Instrumentos</i> .....	27
2.2.1. Questionário sociodemográfico e académico .....	27
2.2.2. Questionário de Regulação Emocional (ERQ; Gross & John, 2003; tradução e adaptação de Vaz et al., 2008) .....	27
2.2.3. Maslach Burnout Inventory – Students Survey (MBI – SS; Schaufeli et al., 2002) .....	28

2.3. <i>Procedimentos de recolha e análise de dados</i> .....	30
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados .....	32
1. Apresentação de resultados.....	32
2. Discussão de resultados .....	40
3. Considerações finais.....	44
Referências .....	48

**Índice de Figuras**

Figura 1: <i>Modelo pró-social de sala de aula: um modelo de competência social e emocional dos/as docentes e resultados de sala de aula e dos/as alunos/as</i> .....	10
---	----

**Índice de tabelas**

Tabela 1: <i>Caraterização sociodemográfica da amostra (N=157)</i> .....	24
Tabela 2: <i>Caraterização académica dos/as participantes (N=157)</i> .....	26
Tabela 3: <i>Estatísticas descritivas das dimensões do MBI-SS</i> .....	32
Tabela 4: <i>Análise dos níveis de exaustão emocional em função de variáveis pessoais e relacionadas com o curso</i> .....	33
Tabela 5: <i>Análise dos níveis de despersonalização em função de variáveis pessoais e relacionadas com o curso</i> .....	34
Tabela 6: <i>Análise dos níveis de eficácia profissional em função de variáveis pessoais e relacionadas com o curso</i> .....	35
Tabela 7: <i>Estatísticas descritivas e correlações Momento Produto de Pearson entre as duas escalas do ERQ e das três escalas do MBI-SS</i> .....	36
Tabela 8: <i>Análise de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas e académicas e as escalas do QRE</i> .....	39

**Lista de Abreviaturas**

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MBI-SS – Maslach Burnout Inventory - Student Survey

OCDE – Organization for Economic Cooperation and Development

QRE – Questionário de Regulação Emocional

SEL – Aprendizagem socioemocional

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TALIS – Teaching and Learning International Survey

## Introdução

Nas últimas décadas a educação tem atravessado inúmeros desafios (Jennings et al., 2020), revelando-se social e emocionalmente também mais exigente para os/as docentes (Jennings, 2011). Para lidar com estes desafios, os/as docentes têm de possuir uma ampla variedade de competências, onde se incluem as competências socioemocionais (Goegan et al., 2017). Com efeito, têm se multiplicado as investigações no domínio das emoções dos/as docentes, sendo apontadas duas razões para este estudo. Primeiramente, as emoções dos/as docentes afetam a sua relação com os/as alunos/as, a qualidade das suas práticas pedagógicas e o clima de sala de aula (Hagenauer & Volet, 2014; Jennings & Greenberg, 2009). Adicionalmente, as emoções e, em particular, a competência de regulação emocional dos/as docentes, afetam o seu bem-estar, satisfação com a profissão e o risco de experienciarem *burnout* (Gross, 2002; Hagenauer & Volet, 2014; Lee, 2019).

O *burnout* surge como resultado de uma resposta crónica aos stressores interpessoais que ocorrem no trabalho (Maslach, 1993; Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 2016). Quando falamos do *burnout* docente, as condições de trabalho e falta de formação para lidar com situações desafiantes têm sido apontados como alguns dos fatores responsáveis pela alteração do bem-estar dos/as docentes, contribuindo para o elevado risco de desgaste e de *burnout* (Carlotto & Palazzo, 2006; Gomes et al., 2006; Greenberg et al., 2016; Otero-López et al., 2008). Esta condição traz inúmeras consequências para os/as docentes a nível individual (Mesquita et al., 2013), nas organizações onde estes/as se inserem e, inevitavelmente, na relação que estabelecem diariamente com os/as seus/suas alunos/as (Carlotto, 2002).

Neste âmbito, a regulação emocional tem sido apontada como um elemento-chave na proteção dos efeitos do *stress* que pode ser responsável pelo desenvolvimento do

*burnout*. Os/as docentes que apresentam dificuldades em regular as emoções em contexto de sala de aula, tendem a experienciar mais emoções negativas e a encontrar mais desafios associados ao processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, docentes com níveis mais elevados de competência socioemocional conseguem regular as suas emoções de forma eficaz, preservando o seu bem-estar (Zaretsky & Katz, 2019), a motivação para a profissão (Dung & Zsolnai, 2022) e a manutenção de um clima de sala de aula positivo que seja favorável ao desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as (Hagenauer & Volet, 2014; Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017).

Pese embora as evidências preocupantes de que a classe docente é um dos grupos profissionais mais vulneráveis ao *burnout* e de que a sua prevalência aumentou nos últimos anos, é parca a investigação que tem procurado analisar a experiência de *burnout* por parte dos/as estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as, particularmente no nosso país. Visando ser um contributo nesta área, o presente estudo, inserido num estudo mais alargado, procurou caracterizar o nível de *burnout* de estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as, comparar o nível de *burnout* dos/as estudantes em função do género, ciclo de estudos e estatuto de trabalhador/a-estudante e analisar o papel preditor da regulação emocional no *burnout* dos/as estudantes. A opção de estudar este fenómeno no período da formação inicial de professores/as deve-se ao facto de este ser o alicerce do desenvolvimento dos/as docentes enquanto profissionais (Jennings & Greenberg, 2009) e, como tal, um meio propício para o desenvolvimento das suas competências, onde se incluem as competências socioemocionais, que podem ser vistas como protetoras do desenvolvimento de *burnout* (Jennings et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009).

A presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico sobre a temática em estudo. Primeiramente procurou-

se analisar a aprendizagem socioemocional em contexto escolar, dando-se a conhecer o conceito e dimensões da mesma, bem como a importância das competências socioemocionais para o bem-estar docente. De seguida, é retratado o *burnout* docente, expondo-se as suas dimensões, consequências e prevalência e os fatores associados ao *burnout* docente. Finalmente, apresenta-se um breve enquadramento acerca do *burnout* na formação inicial de professores/as. No segundo capítulo é apresentado o estudo empírico, nomeadamente, o enquadramento, os seus objetivos e o método adotado, detalhando os/as participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, no terceiro capítulo é feita a apresentação e discussão dos resultados obtidos e as considerações finais, onde se apresentam também as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

## Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico

Neste capítulo será apresentado o enquadramento teórico e empírico que sustenta o presente estudo, o qual inclui, inicialmente, a definição do conceito de aprendizagem socioemocional e as suas dimensões, bem como a importância das competências socioemocionais para o bem-estar docente. Posteriormente, será apresentado o enquadramento acerca do *burnout* docente, em particular, as suas dimensões, consequências e prevalência e os fatores associados ao *burnout* docente. Por fim, é relatada a experiência de *burnout* na formação inicial de professores/as.

### 1. Aprendizagem socioemocional em contexto escolar

#### 1.1. Aprendizagem socioemocional: conceito e dimensões

O ano de 1994 ficou marcado pela união de um grupo de investigadores/as, educadores/as, defensores/as das crianças e outros/as profissionais que acreditavam que as escolas não estavam a dar a resposta necessária para colmatar algumas das necessidades sociais e emocionais das mesmas (CASEL, s.d.), e como tal, estes/as reuniram-se com o objetivo de melhorar o clima escolar e as intervenções neste meio (Sugishita & Dresser, 2019). Emergiu assim um grupo denominado de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) que se têm destacado desde então como uma entidade de referência no estudo, na promoção e na elaboração de políticas no âmbito da aprendizagem socioemocional (CASEL, s.d.; Sugishita & Dresser, 2019).

Colaboradores/as deste grupo publicaram o *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* e foram os/as responsáveis por apresentarem pela primeira vez o modelo da aprendizagem social e emocional (*Social and Emotional Learning - SEL*). Estes/as apontaram para um caminho promissor no desenvolvimento dos/as alunos/as quando na sua educação eram consideradas e trabalhadas as

competências sociais e emocionais e desenvolveram o primeiro conjunto de diretrizes para auxiliar os/as educadores/as e professores/as na construção, implementação e avaliação de programas com foco na aprendizagem socioemocional desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário (Elias et al., 1997).

De acordo com a CASEL (2013, 2015, 2020), a aprendizagem socioemocional é entendida como um processo fundamental no desenvolvimento e na educação de todas as crianças, jovens/as e adultos/as através do qual estes/as adquirem e colocam em prática os conhecimentos, as competências e as atitudes necessárias para compreender e gerir emoções, definir e alcançar objetivos positivos ao nível pessoal e coletivo, sentir e demonstrar empatia pelos/as outros/as, estabelecer e manter relações interpessoais positivas e tomarem decisões de uma forma responsável e cuidadosa. Importa mencionar que o meio onde os/as cidadãos/ãs estão inseridos/as tem influência na aprendizagem socioemocional e, como tal, pode e deve ser estruturado de forma a facilitar a promoção e aquisição destas competências. Além disto, as competências socioemocionais não são determinadas geneticamente e podem por isso ser trabalhadas e construídas ao longo de toda a vida (Jones & Kahn, 2017a).

Destacando-se pela extensa investigação nesta área, a CASEL propôs um modelo de aprendizagem socioemocional que incluiu cinco dimensões principais de competências, sendo estas a consciência do eu, a autorregulação, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável, que serão apresentadas de seguida (CASEL, 2013, 2015, 2020; Weissberg & Cascarino, 2013; Zins et al., 2004).

A consciência do eu é vista como a habilidade para entender as próprias emoções, pensamentos e objetivos, assim como a influência que têm no comportamento do/a próprio/a nos diferentes contextos da sua vida. É necessário que a pessoa seja capaz de analisar de forma adequada os seus pontos fortes e as suas limitações, de aprofundar o

conhecimento sobre si e de desenvolver um sentido ajustado de autoestima, autoeficácia, autocontrolo e de otimismo. Para obter um maior conhecimento de si, a pessoa deve compreender a ligação existente entre os seus pensamentos, sentimentos e ações (CASEL, 2013, 2015, 2020; Weissberg et al., 2015). A autorregulação é a capacidade que permite aos indivíduos gerir as suas emoções, pensamentos e comportamentos perante as diferentes situações da vida. Esta implica que a pessoa seja capaz de adiar a gratificação, gerir o *stress* através da identificação e utilização de estratégias adequadas, recorrer a métodos de planeamento e organização, demonstrar iniciativa, autodisciplina e automotivação e, ainda, estabelecer metas pessoais e de grupo preservando a motivação necessária para as atingir (CASEL, 2013, 2015, 2020; Weissberg et al., 2015).

Relativamente à consciência social, esta corresponde às habilidades para compreender o ponto de vista dos/as outros/as, considerando a diversidade de origens, culturas e contextos em que podem estar inseridos/as. Para tal, é necessário ser capaz de demonstrar empatia e compaixão pelo/a outro/a, de reconhecer os seus pontos fortes, compreender as normas históricas e sociais em diferentes contextos e, ainda, identificar os recursos e apoios da família, escola e da comunidade (CASEL, 2013, 2015, 2020; Weissberg et al., 2015). Já as competências relacionais são ferramentas que permitem desenvolver e preservar relacionamentos saudáveis. Implica comunicar de forma clara e eficaz, utilizar a escuta ativa, cooperar e colaborar em equipa na resolução de problemas e na definição de possíveis soluções, demonstrando liderança e resistindo à pressão da sociedade (CASEL, 2013, 2015, 2020; Weissberg et al., 2015). Por fim, a tomada de decisão responsável abarca a capacidade de realizar escolhas responsáveis e positivas sobre o próprio comportamento e as interações sociais em diversos contextos. Inclui considerar padrões éticos e questões de segurança, realizar apreciações fundamentadas e ponderar as

ações antecipando possíveis consequências para o bem-estar pessoal, social e coletivo (CASEL, 2013, 2015, 2020; Weissberg et al., 2015).

A aprendizagem socioemocional deve ser vista através de uma perspectiva sistêmica que abarca as intervenções e estratégias em contexto de sala de aula, com as famílias, nas escolas e nas comunidades (CASEL, 2013, 2015, 2020). Em particular, quando falamos da escola, é evidente a sua influência no desenvolvimento dos/as alunos/as, visto que é aqui que estes/as passam grande parte do seu tempo (Jones & Kahn, 2017b). Esta assume assim a missão de educar os/as alunos/as para se tornarem cidadãos/cidadãs mais responsáveis, autónomos/as e socialmente qualificados/as (Greenberg et al., 2003) e, por isso, tem se demonstrado essencial apostar na promoção de várias áreas como as competências socioemocionais, a saúde e o envolvimento cívico (Greenberg et al., 2003; Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2019; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2015).

### ***1.2. Competências sociais e emocionais e bem-estar docente***

A educação na atualidade atravessa desafios acrescidos (Jennings et al., 2020), sendo, por isso, social e emocionalmente também mais exigente (Jennings, 2011), o que faz com que os/as professores/as tenham de possuir um leque mais alargado de competências, onde se incluem as competências socioemocionais (Goegan et al., 2017). Estas competências desempenham um papel crucial não só para preservar o bem-estar docente (Zaretsky & Katz, 2019), a motivação para com a sua profissão (Dung & Zsolnai, 2022), como a manutenção de clima de sala de aula positivo que seja favorável ao desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as (Hagenauer & Volet, 2014; Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017).

No contexto de sala de aula, docentes emocionalmente competentes assumem um papel crucial enquanto modelos de consciência social e de regulação emocional para os/as

alunos/as (Denham, 2007; Ivanec, 2020; Jennings et al., 2020). Para tal, é necessário que os/as próprios/as sejam capazes de regular as suas emoções e comportamentos de forma a transmitir positivamente esta regulação (Mehra & Jennings, 2019), devem ter interações sociais de qualidade, ter uma noção clara do contexto e das necessidades dos/as alunos/as, conhecer as emoções e ter noção de estratégias adequadas de regulação emocional (Justo & Andretta, 2020).

Estudos têm apontado duas razões que sustentam a importância de estudar as emoções nos/as docentes. A primeira é que as emoções dos/as docentes afetam as suas relações com os/as alunos/as, as suas práticas pedagógicas e o clima de sala de aula (Hagenauer & Volet, 2014; Jennings & Greenberg, 2009). A segunda é que estes/as experienciam emoções positivas e negativas que influenciam o seu bem-estar, satisfação com a profissão (Dung & Zsolnai, 2022), risco de experienciarem *burnout* e, conseqüentemente, a possibilidade de abandonarem a profissão (Hagenauer & Volet, 2014; Ivanec, 2020; Lee, 2019).

Também Jennings e Greenberg (2009) destacam a relevância das competências socioemocionais dos/as próprios/as docentes. De acordo com estes/as autores, docentes com competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a: (a) apresentar níveis mais elevados de consciência do eu, tendo a capacidade de reconhecer as suas emoções e de saber como as gerir eficazmente, assim como de compreender aqueles que são os seus pontos fortes e fracos; (b) apresentar níveis mais elevados de consciência social, reconhecendo a influência que as suas emoções têm nas interações com os/as outros/as e as emoções dos/as outros/as, constroem relacionamentos fortes baseados no apoio, compreensão e cooperação e criam alternativas para situações de conflito; (c) ser culturalmente sensíveis, compreendendo e aceitando que o/a outro/a pode ter perspetivas diferentes, exibem valores pró-sociais e tomam decisões mais responsáveis. Quando os/as

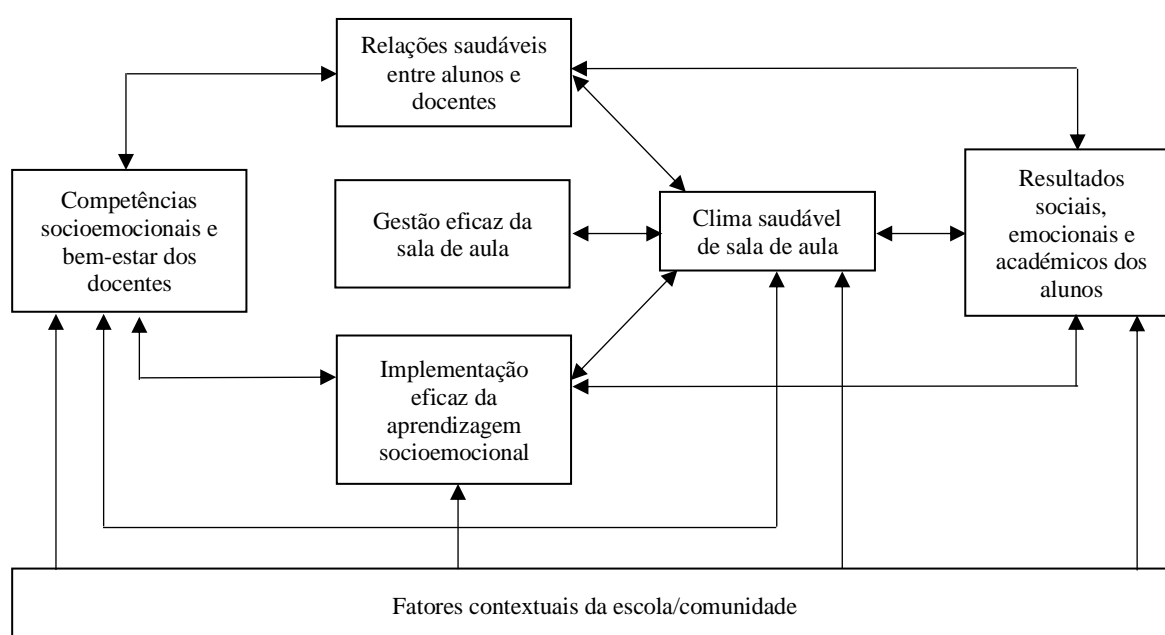
docentes não apresentam competências socioemocionais para lidar com os desafios do ensino, estes/as podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem e a sua saúde, podendo experienciar níveis elevados de *stress* que podem conduzir a desenvolvimento de *burnout* (Jennings & Greenberg, 2009).

Com efeito, tal como defendido no modelo pró-social de sala de aula (cf. figura 1) de Jennings e Greenberg (2009), as competências socioemocionais e o bem-estar docente estão intimamente relacionados, constituindo variáveis fundamentais para assegurar um processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala que permita aos/as alunos/as desenvolverem-se na globalidade. Este modelo sugere que se um/a professor/a reconhecer as emoções individuais dos/as seus/suas alunos/as e compreender as cognições e emoções associadas a determinado comportamento, conseguirá responder de forma mais eficaz às necessidades destes/as (Jennings & Greenberg, 2009). Por exemplo, quando o/a professor/a consegue reconhecer que um comportamento desafiante ou uma dificuldade de autorregulação do/a aluno/a pode ser uma resposta deste/a a um problema familiar, o/a mesmo/a pode demonstrar mais preocupação e empatia, tentando ajudar o/a aluno/a a regular-se, evitando assim práticas punitivas (Jennings & Greenberg, 2009). Além disto, se os/as docentes possuírem um nível elevado de competências socioemocionais tendem a desenvolver uma gestão mais eficaz de sala de aula, são mais proativos/as, recorrem a expressões emocionais e de apoio verbal no sentido de desenvolver nos/as alunos/as o gosto pela aprendizagem e guiam na gestão de comportamento e conflitos em sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009). Por sua vez, este clima positivo de sala de aula favorece os resultados sociais, emocionais e académicos dos/a alunos/as (Jennings & Greenberg, 2009). Já os/as docentes quando conseguem regular as suas próprias emoções e comportamentos perante situações desafiantes (Schonert-Reichl, 2017), reforçam a satisfação por ensinar e aumentam o seu

sentido de eficácia e envolvimento com a profissão, gerando um ciclo de *feedback* positivo, que pode ser visto como um fator protetor para evitar a exaustão (Jennings & Greenberg, 2009).

### Figura 1

(Jennings & Greenberg, *Modelo pró-social de sala de aula: um modelo de competência social e emocional dos/as docentes e resultados de sala de aula e dos/as alunos/as* 2009, p. 494)



Importa referir também que, segundo este modelo, as competências socioemocionais dos/as docentes também podem ser influenciadas por vários fatores do contexto, dentro e fora da escola (e.g., clima escolar, liderança do/a diretor/a da instituição, valores e oportunidades no contexto, amizades, relações pessoais e níveis de *stress* na vida do/a docente) (Jennings & Greenberg, 2009).

Em suma, as competências socioemocionais dos/as docentes podem potenciar o desempenho das suas funções (Jennings & Greenberg, 2009), sendo, igualmente, apontadas como um fator associado ao bem-estar docente (Ivanec, 2020; Zaretsky &

Katz, 2019), demonstrando-se por isso objeto de particular interesse dos/as investigadores/as nos últimos anos (e.g., Burić & Mornar, 2022; Brown et al., 2014; Hagenauer & Volet, 2014).

## **2. *Burnout docente***

### **2.1. *Dimensões, consequências e prevalência***

Huppert (2009) veio definir o conceito de bem-estar como a combinação entre a pessoa se sentir bem e funcionar de forma eficaz. Isto não quer dizer que as pessoas tenham de se sentir sempre bem e que não vivenciem emoções dolorosas, até porque estas também fazem parte da vida de cada um/a. O importante é saber compreendê-las e geri-las de uma forma eficaz (Huppert, 2009). No entanto, se as emoções negativas forem demasiado duradouras e comprometerem o funcionamento da vida podem ser vistas como uma ameaça ao bem-estar individual (Huppert, 2009).

Nas últimas décadas, as condições de trabalho dos/as docentes (e.g., baixos salários, a precariedade nas condições de trabalho, a excessiva burocracia, o elevado número de alunos/as e de turmas, os comportamentos disruptivos por parte dos/as alunos/as, a pressão relativamente ao tempo para realizar algumas tarefas) e as lacunas na sua formação de competências para lidar com situações desafiantes têm sido apontadas como possíveis fatores responsáveis pela alteração do bem-estar dos/as docentes, contribuindo para o elevado risco de desgaste e *burnout* (Carlotto & Palazzo, 2006; Gomes et al., 2006; Greenberg et al., 2016; Otero-López et al., 2008; Peixoto et al., 2018).

Com efeito, o *burnout* surge como resultado de uma resposta crónica aos stressores interpessoais que ocorrem no trabalho (Maslach, 1993; Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 2016). O *burnout* é constituído por três dimensões: a exaustão emocional, a despersonalização (cinismo) e a falta de realização pessoal (eficácia). A

exaustão emocional é a manifestação mais óbvia do *burnout*, e é caracterizada pelo sentimento de desgaste emocional e esgotamento. A despersonalização representa a dimensão interpessoal do *burnout* e refere-se à resposta negativa e/ou excessivamente distante a vários aspetos do trabalho. Por fim, a falta de eficácia ou de realização pessoal representa a dimensão de autoavaliação do *burnout* (Maslach et al., 2001), e acontece na presença de sentimentos de incompetência, falta de satisfação e produtividade no trabalho (Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 2016).

No que diz respeito às consequências do *burnout*, este pode causar efeitos ao nível individual, nos/as docentes, (Mesquita et al., 2013), nas organizações onde estes/as se inserem e na relação com os/as alunos/as (Carlotto, 2002). A nível individual, os/as docentes que experienciam *burnout* podem ver o seu bem-estar comprometido, assim como a sua autoestima e o seu valor pessoal (Gomes et al., 2006). Podem ainda estar sujeitos/as ao desenvolvimento de depressão, queixas psicossomáticas (Tamayo, 2002), ansiedade (Carroll et al., 2022), insónias, úlceras, dores de cabeça e consumo de substâncias (Farber, 1991 como citado em Carlotto, 2002). Profissionalmente, estes/as podem tornar-se menos cuidadosos/as, criativos/as e entusiasmados/as na preparação das aulas, ser menos simpáticos/as com os/as alunos/as, sentir-se mais frustrados/as com os problemas que acontecem neste contexto e com a falta de evolução dos/as alunos/as (Carlotto, 2002). Ao nível do impacto nas organizações, os/as docentes com altos níveis de *burnout* pensam em abandonar a profissão (Carlotto, 2002), diminuem a sua produtividade nas atividades em tempo laboral, aumentam o absentismo (Mesquita et al. 2013), e para evitarem comparecer no trabalho podem recorrer com mais frequência às licenças médicas (Tamayo, 2002). Esta situação pode influenciar o normal funcionamento das escolas e do sistema educacional (Carlotto, 2002). Por fim, no que diz respeito à relação com os/as alunos/as, a literatura tem apontado que o mal-estar dos/as

professores/as pode ter consequências indesejáveis no rendimento académico dos/as alunos/as, uma vez que as dificuldades que sentem, podem-se refletir na qualidade das suas práticas pedagógicas, diminuindo as potencialidades de aprendizagem dos/as alunos/as (Gomes et al., 2006).

Tal como vimos, o fenómeno do *burnout* apresenta-se como um problema de extrema relevância (Benevides-Pereira & Yaegashi, 2009), pois além de afetar os/as docentes, de forma individual, afeta também o contexto educativo onde estes/as se inserem (Burić et al., 2019; Carlotto, 2002; Gomes et al., 2006). Por consequência, tem sido alvo de pesquisa por todo o mundo. Tanto a investigação a nível internacional (e.g., Arvidsson et al., 2019; Bozkuş, 2018; García-Carmona et al., 2019; Marić et al., 2020; Peláez-Fernández et al., 2022), como a nível nacional (e.g., Candeias et al., 2021; Capelo & Pocinho, 2016; Gomes et al., 2006; Gomes et al., 2010; Marques-Pinto et al., 2003; Oliveira et al., 2021; Patrão et al., 2012a; Patrão et al., 2012b; Pocinho & Capelo, 2009; Rita et al., 2010; Varela et al., 2018; Teles et al., 2020), tem revelado a presença de *stress* e *burnout* em docentes de diferentes níveis de ensino, sendo de destacar dados extremamente preocupantes dos estudos mais recentes em Portugal.

Olhando para o panorama internacional, um estudo realizado na Suécia com cerca de 310 professores/as, que teve como objetivo investigar os fatores ocupacionais, sociodemográficos e estilo de vida que podem estar associados ao *burnout* revelou que uma percentagem considerável de professores/as apresentava níveis de *burnout*, baixa perceção de eficácia e uma sensação de inadequação (Arvidsson et al., 2019). Na Turquia um estudo com cerca de 386 professores/as permitiu concluir que quase metade dos/as professores/as que participaram no estudo experimentavam níveis de esgotamento (Bozkuş, 2018). Um outro estudo realizado na Bósnia e Herzegovina com cerca de 952 professores/as concluiu que 5.1% dos/as professores/as relataram altos níveis de exaustão

emocional, 3.8% altos níveis de despersonalização e 22.3% baixos níveis de realização pessoal (Marić et al., 2020).

Por sua vez, em Portugal, uma investigação de Marques e colaboradores/as (2003), com uma amostra de 777 professores/as, revelou que 6.3% dos/as participantes apresentava níveis de *burnout* e que outros/as 30.4% se encontravam a caminhar para esse quadro. Em 2006, Gomes e colaboradores/as verificaram num estudo com 127 professores/as de uma escola secundária que 14% dos/as participantes evidenciavam problemas ao nível da exaustão emocional, 17.9% ao nível da despersonalização e 6% baixos níveis de realização pessoal. Num outro estudo de Gomes e colaboradores/as (2010), com uma amostra de cerca de 689 professores/as a lecionar no 3.º CEB e no ensino secundário, apurou-se que 10% dos/as docentes apresentava problemas ao nível da exaustão emocional, 1% ao nível da despersonalização e 3% demonstraram baixos níveis de realização pessoal. Mais recentemente, um inquérito nacional no qual participaram mais de 15 mil professores/as permitiu concluir que 76.4% dos/as professores/as apresentam sinais de esgotamento emocional. Além disto, mais de 75% da amostra apresentou níveis de exaustão emocional e 50% níveis de baixa realização profissional (Varela et al., 2018). Já os dados divulgados no *Teaching and Learning Internacional Survey* (TALIS) revelaram que em Portugal cerca de 35% dos/das professores/as experienciam níveis de *stress*, um valor bastante superior à média registada na OCDE (18%) (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020).

## ***2.2. Fatores individuais associados ao burnout docente***

Dentre os vários os fatores individuais que podem explicar a variabilidade entre os/as docentes no que se refere à experiência de *burnout*, podemos encontrar variáveis sociodemográficas (e.g., género, idade) e, como antecipado previamente, as competências socioemocionais (e.g., regulação emocional), os quais serão abordados em seguida.

### **2.2.1. Variáveis sociodemográficas**

No que diz respeito ao gênero, as pesquisas têm indicado que as mulheres tendem a apresentar maiores níveis de exaustão emocional (e.g., Gomes & Quintão, 2011; Teles et al., 2020), menor tendência de despersonalização e mais problemas de *stress* e de saúde física (e.g., Gomes et al., 2006; Gomes et al., 2010). Já os homens tendem a apresentar maiores níveis de despersonalização (e.g., Gomes et al., 2006). Quanto à relação entre o *burnout* e a idade dos/as docentes, os estudos têm demonstrado resultados contraditórios. Alguns estudos mostram que os/as professores/as mais velhos/as têm um maior desejo de abandonar a docência e têm maiores níveis de exaustão emocional e *stress* (e.g., Gomes et al., 2010; Gomes & Quintão, 2011). Outros referem que os/as professores/as mais velhos/as e a lecionar há mais tempo apresentam níveis mais baixos de *stress* e de exaustão emocional (e.g., Teles et al., 2020), e que os/as docentes mais novos/as apresentam maiores níveis de *stress* e despersonalização e menores níveis de realização e satisfação com a profissão (e.g., Correia et al., 2010; Malander, 2016).

### **2.2.2. Regulação emocional**

A regulação emocional é definida por Gross (1998) como a capacidade de moldar que emoções sentir em determinado momento, assim como a forma como as expressamos. Este autor sugere que o nosso bem-estar está intrinsecamente ligado às nossas emoções e que, por isso, é muito importante saber regulá-las. Além disto, refere também que a regulação emocional vai ter impacto na capacidade das pessoas se relacionarem de forma eficaz com os/as outros/as no seu ambiente de trabalho.

A regulação das emoções pode organizar-se em cinco processos distintos (Gross, 1998, 2014). O primeiro é a seleção da situação que implica que a pessoa se envolva e selecione as suas ações (Gross, 1998), de modo que tenham um desfecho desejável emocionalmente (Gross, 2014). O segundo diz respeito à modificação da situação, que

tende a ser confundível com a anterior, mas este refere-se à alteração intencional do ambiente onde ocorre determinada situação (Gross, 2014). Em terceiro surge o desdobramento atencional que implica que o indivíduo dirija a sua atenção dentro de uma determinada situação e que selecione o(s) aspeto(s) a focar (Gross, 1998). Em quarto, a mudança cognitiva que corresponde à modificação da avaliação da situação, de modo a alterar também o seu significado emocional (Gross, 2014). A forma mais comum deste processo de regulação emocional é a reavaliação cognitiva, que através da tentativa de alterar a forma como se avalia a situação permite a modificação da sequência emocional da mesma (Gross, 1998, 1999, 2014; Gross & John, 2003) Estudos revelam que este processo está associado ao aumento das experiências emocionais favoráveis e à diminuição das experiências emocionais desfavoráveis sem consequências fisiológicas, cognitivas ou interpessoais desadaptativas (Gross, 1998; Gross & John, 2003). Por fim, o quinto processo de regulação emocional é a modulação da resposta que ocorre quando a tendência de resposta a uma emoção já foi iniciada, influenciando diretamente os componentes comportamentais e/ou fisiológicos da resposta emocional (Gross, 1998, 2014). Inclui-se neste processo a regulação da resposta do comportamento expressivo conhecida como supressão emocional, na qual a pessoa tenta inibir a expressão de emoções positivas e negativas (Gross, 2014). A investigação sugere que as pessoas que utilizam mais esta estratégia acabam por diminuir as suas experiências emocionais agradáveis (Gross, 1998) e aumentar as experiências emocionais desagradáveis (Gross & John, 2003). Além disto, verifica-se um aumento da resposta fisiológica devido ao esforço que é necessário realizar para inibir o impacto emocional (Gross, 2002).

O *burnout* docente tem sido associado à motivação face à profissão, ao culminar de todas as experiências desgastantes do quotidiano dos/as docentes e às estratégias de regulação emocional utilizadas por estes/as (Carson et al., 2006 como citado em Jennings

& Greenberg, 2009). Neste âmbito, a regulação emocional tem sido apontada como um elemento-chave na proteção dos efeitos do *stress* e do *burnout* (Jennings et al., 2011). Os/as docentes que apresentam dificuldades em regular as emoções em contexto de sala de aula, tendem a experienciar mais emoções negativas (e.g., frustração, raiva, culpa e tristeza), o que também pode estar associado a uma redução dos sentimentos de autoeficácia. Além disto, quando os/as professores/as carecem de recursos para gerir as suas emoções encontram mais desafios na sala de aula, em particular, na gestão de comportamento dos/as alunos/as e no desempenho destes/as na realização de tarefas. Em contrapartida, docentes que conseguem regular de forma eficaz as suas emoções conseguem desenvolver relações de apoio com os/as alunos/as, baseando as suas aulas nos pontos fortes e habilidades destes/as. Além disto, conseguem promover a motivação, lidar com as situações de conflito e promover um modelo de comunicação apropriado (Jennings & Greenberg, 2009).

Por sua vez, um estudo de Brackett e colaboradores/as (2010), com 123 professores/as de Inglaterra, verificou que a capacidade de regulação emocional destes/as estava associada positivamente à satisfação no trabalho e a uma maior realização pessoal. Já os resultados de uma investigação realizada em Espanha com cerca de 834 professores/as, reforça o facto da regulação emocional atuar como mediadora entre o desempenho do/a docente e a sua realização pessoal (Martínez-Monteagudo et al., 2019). Importa ainda acrescentar que um estudo com cerca de 1115 professores/as de escolas primárias de Hong Kong demonstrou que os/as docentes que utilizavam mais a reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional tendiam a apresentar níveis mais elevados de bem-estar do que aqueles/as que adotavam a supressão emocional (Yin et al, 2016).

### **2.3. *Burnout na formação inicial de professores/as***

Pese embora as evidências preocupantes de que a classe docente é um dos grupos profissionais mais vulneráveis ao *burnout* e de que a sua prevalência aumentou nos últimos anos, é parca a investigação que tem procurado analisar a experiência de *burnout* por parte dos/as estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as, particularmente no nosso país.

A formação inicial de professores/as é definida como a formação que os/as candidatos/as a docentes recebem antes de ingressarem na profissão (Schonert-Reichl, 2017; Schonert-Reichl et al., 2015). Em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, estão habilitados/as a exercer nos domínios da educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, aqueles/as que detenham um grau de Licenciatura em Educação Básica e de um grau de mestrado na especialidade (e.g., Mestrado em Educação Pré-Escolar, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB; Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB). Adicionalmente, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), estão também habilitados/as para exercer aqueles/as que cuja qualificação profissional de professor/a do ensino secundário, pode ser adquirida através de cursos de Licenciatura que assegurem a formação científica na respetiva área de docência (e.g., Filosofia, História, Geografia), e aqueles/as com qualificação profissional de professores/as de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística nos ensinos básico ou secundário.

Note-se que Goddard e O'Brien (2006) realizaram um estudo com cerca de 100 professores/as em início de carreira na Austrália e verificaram que os níveis de *burnout* na formação inicial de professores/as podem ser vistos como preditores de *burnout* nos

primeiros dois anos de exercício da profissão, o que reforça a importância do estudo desta população.

Apesar do número reduzido de estudos encontrados na literatura, os resultados disponíveis sugerem a existência de *burnout* em estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as. Por exemplo, na Alemanha, uma investigação realizada com cerca de 75 estudantes da formação inicial de professores/as permitiu concluir que, no que toca à exaustão emocional, 46% dos/as participantes apresentavam um grau moderado e 8% apresentavam níveis elevados. Já a análise dos níveis de despersonalização permitiu concluir que 31% dos/as participantes apresentavam níveis moderados e 13% níveis elevados (Schorn & Buchwald, 2007). Já um estudo de Rodríguez-Hidalgo e colaboradores/as (2014), com 274 estudantes de cursos de formação inicial de professores/as em Espanha, detetou a presença de *burnout* em cerca de 30.7% da amostra, sendo que, estes/as apresentavam níveis elevados de exaustão emocional e despersonalização acompanhados de baixos níveis de eficácia profissional. Mais recentemente, um estudo referente ao ano letivo de 2017-2018 com 265 estudantes a frequentar cursos de Educação na Turquia, verificou que os/as futuros/as docentes apresentavam níveis moderados de *burnout*, e que estes níveis variavam de acordo com o curso que frequentam (Engin, 2019). Por fim, é de destacar, a nível internacional, outro estudo, realizado na Índia com cerca de 46 estudantes de um curso de formação de professores/as, que documentou que 17.36 % da amostra apresentava níveis moderados de *burnout* e que 4.3% dos/as futuros/as professores/as apresentava altos níveis de *burnout* (Das & Pallai, 2019).

Olhando para o panorama nacional, não se encontram pesquisas que tenham explorando o *burnout* dos/as estudantes da formação inicial de professores/as. No entanto, uma investigação recente realizada em Portugal com 1066 estudantes do ensino superior

demonstrou que na maioria dos distritos do país (Setúbal, Aveiro, Évora, Coimbra, Porto, Santarém, Lisboa, Viseu, Castelo Branco, Braga e Leiria), os/as estudantes do ensino superior apresentavam valores indicativos de *burnout* académico (Marôco & Assunção, 2020).

Considerando a população em análise, importa perceber o papel de variáveis académicas na variabilidade existente a nível do bem-estar dos/as estudantes, como por exemplo, o ciclo de estudos e o estatuto de trabalhador/a-estudante.

No que diz respeito ao ciclo de estudos, não se encontraram investigações que demonstrem a existência de uma associação entre o ciclo de estudos (Licenciatura vs. Mestrado) e a experiência de *burnout*. No entanto, o período de adaptação ao ensino superior e os desafios que surgem com o novo ambiente, as novas relações sociais e as novas responsabilidades podem favorecer o desenvolvimento de *stress*, ansiedade, depressão e *burnout* (Fariborz et al., 2019). Já ser trabalhador/a-estudante pode estar associado a um maior risco de desenvolver *burnout*, pois estes/as estudantes podem encontrar desafios acrescidos em conciliar o seu trabalho e a vida académica (Drăghici & Cazan, 2022).

Em suma, apesar de não existirem estudos em Portugal focados na formação inicial de professores/as, aqueles realizados com estudantes universitários/as portugueses/as são motivo de preocupação e sustentam o investimento da investigação nesta área.

É essencial que não se assuma que todos/as aqueles/as que realizam agora a formação inicial e que pretendem ingressar na docência possuem competências socioemocionais para lidar com os desafios do ensino, incluindo os desafios associados à saúde mental. A formação inicial de professores/as é o alicerce do desenvolvimento dos/as docentes enquanto profissionais (Jennings & Greenberg, 2009), e como tal deve

estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais que influenciam o modo de pensar, comunicar e agir dos/as docentes (Schonert-Reichl, 2019; Valente & Almeida, 2020), e que são fatores protetores do desenvolvimento de *burnout* (Jennings et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009).

No âmbito da formação inicial de professores/as, uma investigação de Peixoto e colaboradores/as (2021) com cerca de 41 coordenadores/as de programas de formação inicial de professores/as de instituições portuguesas concluiu que a maioria dos/as participantes concordou que incluir conteúdos programáticos acerca da aprendizagem socioemocional dos/as futuros/as docentes na formação inicial é importante ou muito importante. No entanto, importa referir que, no ano de 2021, uma análise documental dos planos de estudos das Licenciaturas e Mestrados de 29 instituições do ensino superior, 20 de ensino público e 9 de ensino privado, que formam educadores/as de infância e professores/as de 1.º CEB em Portugal, concluiu que apenas uma instituição oferecia uma unidade curricular neste âmbito, de modalidade opcional, intitulada «Gestão de Emoções» (Cristóvão et al., 2021). Na globalidade, os estudos apresentados até agora fornecem evidências de que existe uma escassez de formação dos/as professores/as ao nível das competências socioemocionais com foco nos/as próprios/as. Compreendendo que a integração da SEL na formação inicial de professores/as será um fator crucial para que estes/as implementem com sucesso as práticas relativas à SEL em contexto de sala (DePaoli et al., 2017) e para que possam adquirir as competências necessárias para lidar com os desafios do ensino (Zins et al., 2007), denota-se cada vez mais será interessante explorar esta variável.

## Capítulo II – Apresentação do estudo empírico

Neste capítulo será apresentado o estudo empírico, nomeadamente o seu enquadramento no âmbito de um projeto mais alargado e objetivos de investigação, bem como o método que inclui a caracterização dos/as participantes, a descrição dos instrumentos e dos procedimentos de recolha e análise de dados.

### 1. Enquadramento do estudo e objetivos

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação da responsabilidade do Centro de Investigação & Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto em parceria com a Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) da Universidade da Maia. Este projeto denomina-se de “*Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: contributos da formação inicial de professores*” e tem como propósito contribuir para colmatar algumas lacunas que existem na literatura relativamente ao contributo da formação inicial dos/as professores/as e da preparação destes/as para adotarem práticas de aprendizagem socioemocional em contexto escolar de forma a lidarem com os desafios de ser professor/a na atualidade.

Nos últimos anos tem sido dada uma maior importância à aprendizagem socioemocional dos/as docentes e ao facto das competências socioemocionais serem protetoras de problemas de saúde mental (Jennings & Greenberg, 2009), como é o caso do *burnout*. Mas ainda é parca a investigação sobre o papel das competências socioemocionais, particularmente a regulação emocional, no bem-estar daqueles/as que se encontram na formação inicial e que serão os/as docentes do futuro. Assim, o presente estudo pretende ser um contributo para a investigação nesta área, apresentando os seguintes objetivos:

(1) Caraterizar o nível de *burnout* de estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as;

(2) Comparar o nível de *burnout* de estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as em função do género, ciclo de estudos e estatuto de trabalhador/a-estudante;

(3) Analisar o papel preditor da regulação emocional no *burnout* de estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as.

Considerando a literatura prévia, espera-se que os resultados do presente estudo indiquem a presença de *burnout* entre os/as estudantes da formação inicial de professores/as (Das & Pallai, 2019; Engin, 2019; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014; Schorn & Buchwald, 2007), que as mulheres apresentem maiores níveis de exaustão emocional (Gomes et al., 2006; Gomes & Quintão, 2011; Teles et al., 2020) e os homens maiores níveis de despersonalização (Gomes et al., 2006). A literatura refere ainda que os/as estudantes da licenciatura podem apresentar níveis superiores de *burnout* devido às dificuldades que podem surgir na adaptação ao ensino superior (Fariborz et al., 2019) e ainda que, os/as estudantes com estatuto de trabalhador/a-estudante apresentam maior risco de desenvolver *burnout* (Benner & Curl, 2018; Drăghici & Cazan, 2022). Além disto, espera-se que através da análise do papel preditor da regulação emocional no *burnout* dos/as estudantes se conclua que os/as estudantes que utilizam mais a estratégia de reavaliação cognitiva relatem níveis inferiores de *burnout* e vice-versa, assim como os/as estudantes que utilizam mais a estratégia de supressão emocional relatem níveis superiores de *burnout* e vice-versa (Gross & John, 2003; Yin et al., 2016).

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Neste estudo participaram 157 estudantes a frequentar cursos da formação inicial de professores/as, com idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos ( $M = 22.32$ ,  $DP = 6.52$ ). É possível consultar de forma detalhada os dados sociodemográficos da amostra na tabela 1.

**Tabela 1**

*Caraterização sociodemográfica da amostra (N = 157)*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
<b>Idade</b>			22.32 (6.52)	18.00-50.00
<b>Género</b>				
Feminino	146	93.0		
Masculino	11	7.0		
<b>Estado civil</b>				
Solteiro/a	142	90.5		
Casado/a	11	7.0		
União de facto	4	2.5		
<b>Filhos/as</b>				
Sim	15	9.6		
Não	142	90.4		
<b>Escolaridade da mãe/figura materna</b>				
Menos do que o 1.º CEB concluído	1	0.6		
1.º CEB	19	12.1		
2.º CEB	28	17.8		
3.º CEB	34	21.7		
Ensino secundário	43	27.4		
Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente	5	3.2		
Bacharelato ou Licenciatura	23	14.6		
Mestrado	4	2.5		
<b>Escolaridade do pai/figura paterna</b>				
Menos do que o 1.º CEB concluído	0	0		
1.º CEB	20	12.7		
2.º CEB	36	22.9		
3.º CEB	45	28.7		
Ensino secundário	33	21.0		
Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente	5	3.2		
Bacharelato ou Licenciatura	13	8.3		
Mestrado	5	3.2		

O género predominante na amostra é o feminino, correspondendo a 146 participantes (93%). No que diz respeito ao estado civil, a grande maioria dos/as

participantes (90.5%) referiram estar solteiros/as. Além disto, importa referir que a maioria (90.4%) dos/as participantes não tinha filhos/as.

Em relação ao nível de escolaridade das figuras parentais dos/as participantes, a maioria das mães/figuras maternas ou dos pais/figuras paternas concluiu o 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico ou o ensino secundário (66.9% e 72.6%, respetivamente), sendo que apenas uma reduzida percentagem frequentou o ensino superior.

No que concerne ao percurso académico dos/as participantes, no ano letivo de 2021/2022, 121 destes/as frequentavam o 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica (77.1%) e 36 frequentavam o 1.º ano de um Mestrado que habilita para a docência (22.9%). No que diz respeito ao tipo de instituição de ensino, a maioria dos/as participantes frequentava uma instituição pública, subsistema politécnico (85.4%). Quanto ao curso que frequentaram no ensino secundário, cerca de 65% afirmou ter frequentado um curso científico-humanístico.

Os/as participantes da Licenciatura em Educação Básica afirmaram que a sua nota de candidatura variou entre 11.2 e 19 valores, estando a média situada nos 14 valores ( $M = 14.00$ ,  $DP = 1.59$ ). Já os/as participantes a frequentar um Mestrado que habilita para a docência referiram ter concluído a Licenciatura em Educação Básica com uma média de curso que variou entre os 12 e os 19 valores, estando a média situada nos 14.8 valores ( $M = 14.83$ ,  $DP = 1.58$ ).

Mais de metade dos/as participantes a frequentar o 1.º ano de um Mestrado que habilita para a docência estava inscrita no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (61.3%). Por sua vez, a maioria dos/as os/as estudantes a frequentar a Licenciatura em Educação Básica referiu que pretende ingressar num Mestrado que habilita para a docência (96.7%), sendo que uma percentagem considerável indicou ter a

intenção de frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (43.8%).

**Tabela 2**

*Caraterização académica dos/as participantes (N = 157)*

	N	%
<b>Ciclo de estudos da formação inicial de professores/as</b>		
Licenciatura	121	77.1
Mestrado	36	22.9
<b>Tipo de instituição de ensino</b>		
Público, subsistema universitário	10	6.4
Público, subsistema politécnico	134	85.4
Privado, subsistema universitário	4	2.5
Privado, subsistema politécnico	9	5.7
<b>Curso de Ensino Secundário</b>		
Curso científico-humanístico	102	65.0
Curso científico-tecnológico	27	17.2
Curso profissional	19	12.1
Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA)	3	1.9
Curso artístico especializado	2	1.3
Outro curso ou outra situação	4	2.5
<b>Mestrados que frequentam</b>		
Mestrado em Educação Pré-Escolar	3	9.7
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	19	61.3
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB	4	19.2
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	5	16.1
<b>Mestrado que pretendem ingressar</b>		
Mestrado em Educação Pré-Escolar	20	16.5
Mestrado em Ensino do 1.º CEB	14	11.6
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	53	43.8
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB	9	7.4
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	5	4.1
Não sabe	6	5.0
<b>Estatuto trabalhador/a-estudante</b>		
Sim	32	20.4
Não	125	79.6
<b>Estudante deslocado/a ou em mobilidade</b>		
Sim	80	51.0
Não	77	49.0
<b>Bolsa</b>		
Sim	70	44.6
Não	87	55.4

Finalmente, importa referir que apenas 20.4% dos/as participantes tinham estatuto de trabalhadores/as-estudantes, 51% estavam deslocados/as ou em mobilidade e 44.6%

tinham bolsa de estudo. Os dados relativos à caracterização académica dos/as estudantes encontram-se disponíveis para consulta na tabela 2.

## **2.2. Instrumentos**

De seguida são apresentados os instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito do presente estudo, os quais integravam o protocolo de recolha de dados do Projeto de investigação *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: contributos da formação inicial de professores*.

### **2.2.1. Questionário sociodemográfico e académico**

Com o objetivo de caracterizar a amostra deste estudo, utilizou-se um questionário sociodemográfico e académico para o efeito, sendo este constituído por 15 questões no caso dos/as estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica e por 14 questões no caso dos/as estudantes do 1.º ano de um Mestrado que habilita para a docência. Ambos os questionários incluem questões de resposta aberta e fechada, e visam recolher informação acerca da idade, género, estado civil, nacionalidade, nível de escolaridade das figuras parentais, tipo de instituição de ensino superior, nota de ingresso no ensino superior ou no Mestrado, futuro académico, entre outras.

**2.2.2. Questionário de Regulação Emocional (ERQ; Gross & John, 2003; tradução e adaptação de Vaz et al., 2008)**

O Questionário de Regulação Emocional foi utilizado com o objetivo de avaliar a competência emocional dos/as estudantes. É uma medida de autorrelato constituída por 10 itens avaliados numa escala de *Likert* de sete pontos (1 – discordo totalmente, 4 – nem concordo nem discordo, 7 – concordo totalmente). Encontra-se dividido em duas escalas: (a) *Reavaliação cognitiva* (6 itens), que diz respeito à modificação da avaliação de determinada situação, alterando o impacto emocional da mesma (Gross & John, 2003)

(e.g., “Eu controlo as minhas emoções modificando a forma de pensar acerca da situação em que me encontro.”), e (b) *Supressão emocional* (4 itens), que se refere à modulação da resposta envolvendo a inibição do comportamento expressivo emocional (Gross, 1998) (e.g., “Quando estou a experienciar emoções negativas, faço tudo para não as expressar.”). A pontuação de cada escala é obtida através da média dos itens que a constituem, sendo que quanto maior a pontuação maior o uso da estratégia em causa (Vaz et al., 2008).

Relativamente ao estudo original, Gross e John (2003) reportaram valores adequados de consistência interna, medida através do alfa de Cronbach ( $\alpha = .79$  na subescala de reavaliação cognitiva e  $\alpha = .73$  na subescala supressão emocional). Por sua vez, no estudo de adaptação do instrumento para Portugal (Vaz et al., 2008), os resultados apresentados ao nível da consistência interna (alfa de Cronbach) foram de .76 para a subescala de reavaliação cognitiva e .65 para a subescala de supressão emocional. No presente estudo também se obtiveram valores de consistência interna (alfa de Cronbach) adequados, nomeadamente, .81 na subescala de reavaliação cognitiva e .70 na subescala de supressão emocional.

**2.2.3. Maslach Burnout Inventory – Students Survey (MBI – SS; Schaufeli et al., 2002)**

Para medir o *burnout* recorreu-se ao Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) de Schaufeli e colaboradores/as (2002). É um instrumento de autorrelato constituído por 15 itens avaliados numa escala de *Likert* de sete pontos (0 – nenhuma vez, 1 – algumas vezes por ano, 2 – uma vez ou menos por mês, 3 – algumas vezes por mês, 4 – uma vez por semana, 5 – algumas vezes por semana e 6 – todos os dias). Encontra-se organizado em três escalas: (a) *Exaustão emocional* (5 itens), que se prende com a utilização em excesso ou esgotamento dos recursos emocionais, morais e psicológicos

(e.g., “Sinto-me emocionalmente esgotado/a por fazer este curso.”); (b) *Despersonalização ou descrença* (4 itens), que diz respeito ao distanciamento afetivo ou indiferença emocional em relação aos/às outros/as e à sua atividade profissional (e.g., “Perdi entusiasmo pelo meu curso.”); e (c) *Eficácia profissional* (6 itens), que se refere aos sentimentos de competência e realização face a uma atividade profissional (e.g., “Sou capaz de resolver eficazmente os problemas que surgem relacionados com os meus estudos.”) (Maroco & Tecedor, 2009; Maslach, 1993). A pontuação de cada escala é obtida através da soma dos itens que a constituem, sendo que níveis elevados de exaustão emocional e de despersonalização (i.e., superior ao percentil 66) acompanhados de baixos níveis (i.e., inferior ao percentil 33) de eficácia profissional são indicadores da presença de *burnout* (Schaufeli et al., 2002).

O MBI-SS é um instrumento que resulta da adaptação do MBI-General Survey (MBI-GS) para os/as estudantes universitários/as. O estudo de adaptação do instrumento desenvolvido com estudantes universitários/as de Portugal, Espanha e Holanda revelou valores de consistência interna adequados, à exceção da escala eficácia profissional na amostra portuguesa e holandesa, que apresentou níveis ligeiramente inferiores (Schaufeli et al., 2002). No estudo de Maroco e Tecedor (2009), desenvolvido com estudantes universitários portugueses/as, este instrumento revelou valores adequados de consistência interna para todas as variáveis ( $\alpha = .84$  na escala de exaustão emocional,  $\alpha = .88$  na escala de descrença e  $\alpha = .79$  na escala de eficácia). No presente estudo o instrumento também revelou níveis adequados de consistência interna, nomeadamente,  $\alpha = .88$  na escala de exaustão emocional,  $\alpha = .71$  na escala de descrença e  $\alpha = .76$  na escala de eficácia profissional.

### **2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados**

A recolha de dados decorreu entre fevereiro e junho de 2022 numa plataforma *online* ([www.limesurvey.org/pt/](http://www.limesurvey.org/pt/)), tendo iniciado após obtenção do parecer favorável (PA16/CE/21) por parte da Comissão de Ética do Centro de Investigação & Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Antes de iniciar o preenchimento do protocolo de recolha de dados, os/as participantes tiveram acesso em primeiro lugar, e antes dos instrumentos de recolha de dados, ao consentimento informado, no qual constava um enquadramento do estudo e dos objetivos do mesmo, as condições de participação, questões éticas (e.g., privacidade, confidencialidade e anonimato), acesso e divulgação dos resultados e, ainda, um contacto para possível solicitação de esclarecimento de dúvidas e/ou informações adicionais.

Para a divulgação do presente estudo recorreu-se às redes sociais (e.g., *Facebook*, *Instagram*, *Linkedin*) e ao correio eletrónico, tendo sido enviados *emails* para todos/as os/as coordenadores/as de cursos de Licenciatura em Educação Básica e de Mestrados que habilitam para a docência de instituições universitárias e politécnicas, do sistema público e privado em Portugal. Além disto, também foram endereçados *emails* para as Associações Académicas, Associações de Estudantes e Núcleos de Estudantes, no sentido de solicitar a sua colaboração no processo de divulgação junto da população em estudo.

Terminado o processo de recolha de dados, os dados foram inseridos e analisados recorrendo a métodos quantitativos através do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versão 28.0). Recorreu-se a estatísticas descritivas, nomeadamente, médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos para efeitos de caracterização do nível de *burnout* dos/as estudantes. Por sua vez, com o intuito de comparar o nível de *burnout* dos/as estudantes em função do género, ciclo de estudos e estatuto de trabalhador/a-estudante utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney, uma vez

que os pressupostos para utilização de teste paramétrico não estavam cumpridos. Os índices de magnitude dos efeitos foram calculados mediante a conversão dos valores  $z$  obtidos a partir do teste Mann-Whitney em valores  $r$  ( $r = z/\sqrt{N}$ ; Rosenthal, 1991 como citado em Field, 2005). Os resultados obtidos foram interpretados de acordo com as convenções definidas por Cohen (1992):  $r$  de .10 é considerado pequeno revelando uma associação fraca, um  $r$  de .30 é considerado médio e revela uma associação moderada e um  $r$  de .50 é considerado grande e revela uma associação forte. Além disto, recorreu-se ainda ao cálculo do coeficiente de correlação do Momento Produto de Pearson e da regressão múltipla hierárquica para analisar as associações existentes entre a regulação emocional e o *burnout* nos/as estudantes.

### Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo será realizada a apresentação dos resultados do estudo e respectiva discussão à luz da literatura no domínio. Além disto, também serão expostas as considerações finais, onde se apresentam as contribuições do estudo, as principais limitações e sugestões para investigações futuras.

#### 1. Apresentação de resultados

A tabela 3 sintetiza os resultados descritivos que caracterizam o nível de *burnout* dos/as estudantes, nomeadamente no que respeita à exaustão emocional, despersonalização e eficácia profissional.

**Tabela 3**

*Estatísticas descritivas das dimensões do MBI-SS*

	<i>Amplitude possível</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min. – Max.	Percentil 66	Percentil 33
Exaustão Emocional	0 - 30	11.76	7.70	0.00 – 28.00	15	
Despersonalização	0 - 24	5.20	4.77	0.00 – 20.00	7	
Eficácia Profissional	0 - 36	26.30	5.44	11.00 – 36.00		24

Os resultados descritivos indicam uma média de 11.76 ( $DP = 7.70$ ) na dimensão exaustão emocional, uma média de 5.20 ( $DP = 4.77$ ) na dimensão despersonalização e uma média de 26.30 ( $DP = 5.44$ ) na dimensão eficácia profissional, sugerindo, em termos médios, a existência de níveis baixos de exaustão emocional e despersonalização e um nível moderado de eficácia profissional. Note-se, no entanto, que os valores mínimos e máximos obtidos sugerem variabilidade entre os/as estudantes no que se refere à sua perceção a nível destas dimensões do *burnout*.

Considerando que, tal como referido previamente, é indicador de *burnout* uma pontuação acima do percentil 66 nas dimensões da exaustão emocional e da despersonalização e, simultaneamente, uma pontuação inferior ao percentil 33 na

dimensão eficácia profissional, os resultados sugerem a presença de *burnout* em cerca de 4.5% dos/as participantes do presente estudo.

Com o intuito de analisar o nível de *burnout* em função de variáveis pessoais (género) e relacionadas com o curso (ciclo de estudos e estatuto de trabalhador/a-estudante) recorreu-se ao teste de Mann-Whitney (cf. tabelas 4, 5 e 6).

No que diz respeito ao género, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e o género masculino ao nível da exaustão emocional ( $U = 883.00$ ,  $p = .58$ ,  $r = .04$ ). Já no que diz respeito ao ciclo de estudos, os resultados demonstraram diferenças estatisticamente significativas ( $U = 2776.00$ ,  $p = .01$ ,  $r = .20$ ), verificando-se que os/as estudantes do Mestrado apresentam níveis mais elevados de exaustão emocional ( $M = 2.98$ ,  $DP = 1.62$ ). No que toca à variável trabalhador/a-estudante, também se encontraram diferenças estatisticamente significativas ( $U = 1279.00$ ;  $p = .01$ ,  $r = -.25$ ), verificando-se que quem não é trabalhador/a-estudante apresenta níveis mais elevados de exaustão emocional ( $M = 2.54$ ,  $DP = 1.52$ ).

#### Tabela 4

*Análise dos níveis de exaustão emocional em função de variáveis pessoais e relacionadas com o curso*

	<i>n</i>	<i>M (DP)</i>	Min. – Max.	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>R</i>
<b>Exaustão Emocional</b>						
<b>Género</b>						
Feminino	146	2.33 (1.55)	0.00 – 5.60	883.00	.58	.04
Masculino	11	2.65 (1.46)	0.60 – 5.60			
<b>Ciclo de estudos</b>						
Licenciatura	121	2.17 (1.47)	0.00 – 5.60	2776.00	.01	.20
Mestrado	36	2.98 (1.62)	0.00 – 5.60			
<b>Estatuto trabalhador/a-estudante</b>						
Sim	32	1.60 (1.38)	0.00 – 4.80	1279.00	.01	-.25
Não	125	2.54 (1.52)	0.00 – 5.60			

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas a nível da despersonalização em função do género ( $U = 994.50$ ,  $p = .18$ ,  $r = .11$ ), nem em função do ciclo de estudos frequentado ( $U = 2535.00$ ,  $p = .13$ ,  $r = .12$ ). No que toca à variável estatuto trabalhador/a-estudante, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 1482.50$ ,  $p = .02$ ,  $r = .18$ ), sendo que os/as participantes que não são trabalhadores/as-estudantes apresentam níveis mais elevados de despersonalização ( $M = 1.39$ ,  $DP = 1.18$ ).

**Tabela 5**

*Análise dos níveis de despersonalização em função de variáveis pessoais e relacionadas com o curso*

	<i>n</i>	<i>M (DP)</i>	Min. – Max.	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<b>Despersonalização</b>						
<b>Género</b>						
Feminino	146	1.26 (1.17)	0.00 – 5.00	994.50	.18	.11
Masculino	11	1.82 (1.42)	0.00 – 4.75			
<b>Ciclo de estudos</b>						
Licenciatura	121	1.20 (1.12)	0.00 – 5.00	2535.00	.13	.12
Mestrado	36	1.63 (1.38)	0.00 – 4.75			
<b>Estatuto trabalhador/a-estudante</b>						
Sim	32	0.96 (1.21)	0.00 – 3.75	1482.50	.02	-.18
Não	125	1.39 (1.18)	0.00 – 5.00			

Por sua vez, a análise dos níveis de eficácia profissional em função do género revelou diferenças estatisticamente significativas ( $U = 476.00$ ,  $p = .02$ ,  $r = -.18$ ). De acordo com os resultados obtidos, as estudantes apresentam níveis significativamente mais elevados de eficácia profissional ( $M = 4.44$ ,  $DP = 0.87$ ) comparativamente aos estudantes ( $M = 3.68$ ,  $DP = 1.14$ ). Também se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os/as estudantes que frequentavam a Licenciatura e o Mestrado ( $U = 2763.00$ ,  $p = .01$ ,  $r = .20$ ), sendo que os/as estudantes que frequentavam o Mestrado reportaram níveis significativamente mais elevados de eficácia profissional ( $M = 4.70$ ,  $p$

= .75) do que os/as estudantes da Licenciatura em Educação Básica ( $M = 4.29$ ,  $DP = 0.93$ ). Por fim, no que concerne ao estatuto de trabalhador/a-estudante, os resultados obtidos revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $U = 2786.50$ ,  $p = .01$ ,  $r = .27$ ), sugerindo que os/as participantes trabalhadores/as-estudantes apresentam níveis significativamente mais elevados de eficácia profissional ( $M = 4.83$ ,  $DP = 0.88$ ).

### Tabela 6

*Análise dos níveis de eficácia profissional em função de variáveis pessoais e relacionadas com o curso*

	<i>n</i>	<i>M (DP)</i>	Min. – Max.	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
<b>Eficácia Profissional</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	146	4.44 (0.87)	1.83 – 6.00	476.00	.02	-.18
Masculino	11	3.68 (1.14)	2.00 – 5.67			
<b>Ciclo de estudos</b>						
Licenciatura	121	4.29 (0.93)	1.83 – 6.00	2763.00	.01	.20
Mestrado	36	4.70 (0.75)	3.33 – 6.00			
<b>Estatuto trabalhador/a-estudante</b>						
Sim	32	4.83 (0.88)	2.17 – 6.00	2786.50	.01	.27
Não	125	4.27 (0.88)	1.83 – 6.00			

Antes da exploração de um modelo preditivo do papel da regulação emocional no *burnout*, através de análises de regressão múltipla hierárquica, examinámos as associações existentes entre as variáveis predictoras de interesse (reavaliação cognitiva e supressão emocional) e as variáveis critério (exaustão emocional, despersonalização e eficácia profissional) através do cálculo do coeficiente de correlação Momento Produto de Pearson. A tabela 7 apresenta a matriz de correlações obtida.

No que concerne a reavaliação cognitiva, os resultados obtidos demonstram a existência de uma associação marginalmente significativa, negativa e fraca com a dimensão de *burnout* exaustão emocional ( $r = -.14$ ,  $p < .10$ ) e uma associação

estatisticamente significativa, positiva e fraca com a dimensão de *burnout* eficácia profissional ( $r = .27, p < .01$ ). Não se verificou qualquer associação com a variável despersonalização. Relativamente à supressão emocional, realça-se apenas a existência de uma associação estatisticamente significativa, positiva e fraca com a despersonalização ( $r = .26, p < .01$ ). Note-se ainda que se verificou uma correlação estatisticamente significativa entre a reavaliação cognitiva e a supressão emocional ( $r = .34, p < .01$ ). Esta associação é moderada, sugerindo que apesar de relacionadas, as duas variáveis não são redundantes.

### Tabela 7

*Estatísticas descritivas e correlações Momento Produto de Pearson entre as duas escalas do ERQ e das três escalas do MBI-SS*

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4
1. Reavaliação cognitiva	4.65	1.21				
2. Supressão emocional	4.06	1.29	.34**			
3. Exaustão emocional			-.14†	.10		
4. Despersonalização			.01	.26**	.59**	
5. Eficácia Profissional			.27**	-.00	-.16†	-.23**

*Nota.* †  $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .; ERQ – Questionário de Regulação Emocional; MBI-SS – Maslach Burnout Inventory – Student Survey.

Finalmente, com o intuito de analisar o papel preditor da regulação emocional no *burnout* de estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as, foram testados três modelos de predição através dos procedimentos de análises de regressão múltipla hierárquica, uma para cada uma das variáveis critério. Os resultados obtidos encontram-se sintetizados na tabela 8.

As variáveis predictoras foram incluídas na equação de regressão numa ordem específica. Em cada uma das análises incluímos cinco blocos de variáveis: o Bloco 1 incluiu a variável género, o Bloco 2 incluiu a variável ciclo de estudos, o Bloco 3 incluiu

a variável estatuto trabalhador/a-estudante, o Bloco 4 incluiu a variável reavaliação cognitiva e o Bloco 5 incluiu a variável supressão emocional. Desta forma, foi possível determinar a percentagem de variação nas variáveis critério, explicada pela regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional), depois de controlado o efeito do género, ciclo de estudos e estatuto de trabalhador/a-estudante.

De acordo com os resultados apresentados na tabela 8, o género dos/as estudantes surge apenas como preditor estatisticamente significativo dos resultados obtidos a nível da eficácia profissional ( $\beta = -.21, p = .01$ ). O género, tendo entrado no primeiro bloco do modelo, explica 5% da variância dos resultados obtidos nesta variável, sendo o  $R^2$  estatisticamente diferente de zero. A introdução no segundo bloco da variável ciclo de estudos resultou num aumento estatisticamente significativo do valor de  $R^2$  da exaustão emocional, despersonalização e eficácia profissional, explicando adicionalmente 5%, 3% e 3% da variância dos resultados obtidos para estas variáveis, respetivamente, sendo o  $R^2$  estatisticamente diferente de zero. Assim, parece que, depois de controlado o género dos/as estudantes, o ciclo de estudos exerce uma influência estatisticamente significativa na exaustão emocional ( $\beta = .23, p = .01$ ), despersonalização ( $\beta = .16, p = .05$ ) e eficácia profissional ( $\beta = .18, p = .05$ ), sendo que os/as estudantes a frequentar o Mestrado parecem reportar níveis superiores exaustão emocional e despersonalização, assim como eficácia profissional. Por sua vez, a variável estatuto trabalhador/a-estudante, introduzida no terceiro bloco, explica uma quantidade adicional, estatisticamente significativa, de 9%, 3% e 5% da proporção de variância dos resultados obtidos para nas variáveis critério, respetivamente, sendo o  $R^2$ , mais uma vez, estatisticamente diferente de zero. Estes resultados indicam que, após controlar o género e o ciclo de estudos, a variável estatuto trabalhador/a-estudante parece ser preditiva da perceção dos/as estudantes no que se refere à exaustão emocional ( $\beta = -.30, p = .001$ ), à despersonalização ( $\beta = -.18, p = .05$ )

e à eficácia profissional ( $\beta = .23, p = .01$ ). Estes resultados sugerem que os/as estudantes-trabalhadores/as sentem menos exaustão emocional e despersonalização e mais eficácia profissional.

Finalmente, no que concerne ao quarto e quinto bloco de variáveis, destaca-se que, após controladas as variáveis do gênero, ciclo de estudos e estatuto trabalhador/a-estudante, tanto a variável reavaliação cognitiva (Bloco 4;  $\beta = -.13, p < .10$ ) como a variável supressão emocional (Bloco 5;  $\beta = .15, p < .10$ ) parecem ser marginalmente preditivas da percepção de exaustão emocional, explicando, cada uma, uma quantidade adicional de 2% da proporção de variância desta variável critério. De acordo com estes resultados, o uso mais regular da reavaliação cognitiva enquanto estratégia de regulação emocional está associado a uma menor percepção de exaustão emocional, enquanto, pelo contrário, o uso mais regular da supressão emocional parece estar relacionado com maior percepção de exaustão emocional. No que se refere à despersonalização, os resultados sugerem que apenas a supressão emocional (Bloco 5) parece exercer uma influência estatisticamente significativa ( $\beta = .28, p = .001$ ), explicando 7% da variância. Estes resultados indicam que os/as estudantes que utilizam com maior regularidade a estratégia de supressão emocional tendem a relatar níveis superiores de despersonalização. Quanto à variável eficácia profissional, apenas a reavaliação cognitiva (Bloco 4) contribuiu de forma estatisticamente significativa para esta variável critério ( $\beta = .26, p = .001$ ), explicando uma quantidade adicional, estatisticamente significativa, de 7% da proporção de variância dos respectivos resultados. Assim, parece que os/as estudantes que adotam com maior frequência a reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional tendem a perceber maior eficácia profissional.

**Tabela 8**

*Análise de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas e acadêmicas e as escalas do QRE*

	Exaustão Emocional			Despersonalização			Eficácia Profissional		
	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	$\beta$
<b>Bloco 1</b>	$R^2 = .003$			$R^2 = .014$			$R^2 = .045^{**}$		
Constante	2.00	.53		.71	.41		5.19	.31	
Género	.33	.48	.05	.56	.37	.12	-.75	.28	-.21 <sup>**</sup>
<b>Bloco 2</b>	$\Delta R^2 = .052^{**}$			$\Delta R^2 = .027^*$			$\Delta R^2 = .031^*$		
Constante	.84	.65		.06	.51		4.67	.38	
Género	.45	.47	.08	.63	.37	.13 <sup>†</sup>	-.70	.28	-.20 <sup>*</sup>
Ciclo de estudos	.84	.29	.23 <sup>**</sup>	.46	.22	.16 <sup>*</sup>	.38	.17	.18 <sup>*</sup>
<b>Bloco 3</b>	$\Delta R^2 = .085^{***}$			$\Delta R^2 = .030^*$			$\Delta R^2 = .049^{**}$		
Constante	1.96	.69		.58	.56		4.16	.41	
Género	.45	.45	.08	.63	.37	.13 <sup>†</sup>	-.70	.27	-.20 <sup>**</sup>
Ciclo de estudos	1.03	.28	.28 <sup>***</sup>	.55	.23	.20 <sup>*</sup>	.29	.17	.14 <sup>†</sup>
Estatuto trabalhador/a-estudante	-1.13	.29	-.30 <sup>***</sup>	-.52	.23	-.18 <sup>*</sup>	.51	.17	.23 <sup>**</sup>
<b>Bloco 4</b>	$\Delta R^2 = .016^{\dagger}$			$\Delta R^2 = .001$			$\Delta R^2 = .066^{***}$		
Constante	2.77	.84		.47	.68		3.19	.48	
Género	.39	.45	.07	.64	.37	.14 <sup>†</sup>	-.63	.26	-.18 <sup>*</sup>
Ciclo de estudos	1.02	.28	.28 <sup>***</sup>	.55	.23	.20 <sup>*</sup>	.30	.16	.14 <sup>†</sup>
Estatuto trabalhador/a-estudante	-1.12	.29	-.29 <sup>***</sup>	-.52	.23	-.18 <sup>*</sup>	.50	.17	.22 <sup>**</sup>
Reavaliação cognitiva	-.16	.10	-.13 <sup>†</sup>	.02	.08	.02	.19	.06	.26 <sup>***</sup>
<b>Bloco 5</b>	$\Delta R^2 = .018^{\dagger}$			$\Delta R^2 = .068^{***}$			$\Delta R^2 = .001$		
Constante	2.26	.88		-.30	.69		3.26	.51	
Género	.34	.45	.06	.55	.36	.12	-.62	.26	-.18 <sup>*</sup>
Ciclo de estudos	1.06	.28	.29 <sup>***</sup>	.62	.22	.22 <sup>**</sup>	.30	.16	.14 <sup>†</sup>
Estatuto trabalhador/a-estudante	-1.04	.29	-.27 <sup>***</sup>	-.40	.23	-.14 <sup>†</sup>	.48	.17	.22 <sup>**</sup>
Reavaliação cognitiva	-.22	.10	-.18 <sup>*</sup>	-.07	.08	-.08	.20	.06	.27 <sup>***</sup>
Supressão emocional	.18	.10	.15 <sup>†</sup>	.26	.08	.28 <sup>***</sup>	-.02	.06	-.03
<b>Modelo total</b>	$R^2$ Total = .17			$R^2$ Total = .14			$R^2$ Total = .19		

<sup>†</sup>  $p < .10$ . \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

## 2. Discussão de resultados

Tendo em conta que a literatura aponta que a presença de *burnout* na formação inicial de professores/as pode ser um preditor de *burnout* nos primeiros anos de exercício da profissão (Goddard & O'Brien, 2006), apresenta-se como fundamental conhecer os níveis de *burnout* dos/as futuros/as docentes e potenciais preditores que podem ser objeto de intervenção atempada de forma a evitar ou reduzir o risco de emergência de *burnout* no exercício da profissão. Neste sentido, o presente estudo procurou contribuir para o aumento do conhecimento nesta área ao (1) caracterizar o nível de *burnout* de estudantes a frequentar a formação inicial de professores/as, (2) comparar o nível de *burnout* dos/as estudantes em função do género, ciclo de estudos e estatuto de trabalhador/a-estudante e ao (3) analisar o papel preditor da regulação emocional no *burnout* dos/as estudantes. De seguida será realizada a discussão dos resultados que derivam do presente estudo à luz da literatura no domínio.

De acordo com os resultados obtidos relativamente aos níveis de *burnout*, foi possível perceber que os/as estudantes da formação inicial de professores/as parecem perceber, em média, níveis baixos de exaustão emocional e despersonalização, bem como níveis moderados de eficácia profissional. Estes resultados vão, em certa medida, ao encontro dos obtidos na investigação de Schorn e Buchwald (2007) que referem que os/as estudantes podem apresentar níveis baixos de exaustão emocional e despersonalização por não terem ainda contacto com alunos/as. No entanto, importa ter em atenção que os valores mínimos e máximos obtidos apontaram para a existência de variabilidade na perceção dos/as estudantes no que se refere às várias dimensões do *burnout*. Considerando isto, os resultados sugerem a presença de *burnout* em cerca de 4.5% dos/as participantes do presente estudo. Ora, esta descoberta é congruente com os resultados de outros estudos que também detetaram a presença de *burnout* em

estudantes da formação inicial de professores/as (e.g., Das & Pallai, 2019; Engin, 2019; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014; Schorn & Buchwald, 2007). Estes resultados são particularmente preocupantes, pois experienciar *burnout* durante a formação universitária pode estar associado a inúmeras consequências negativas para os/as estudantes (Marôco & Assunção, 2020), influenciando o seu bem-estar físico e psicológico (Koeske & Koeske, 1991; Watson et al., 2008) e, em casos extremos, pode levar ao abandono escolar (Koeske & Koeske, 1991). Além disto, quando falamos de futuros/as docentes, o facto de já apresentarem *burnout* durante a sua formação, não estando ainda a ser confrontados/as com os desafios da profissão docente, é ainda mais preocupante. Deste modo, é urgente rever o percurso académico dos/as futuros/as professores/as e criar as condições necessárias para consigam desenvolver as suas habilidades, pensamento crítico e atitude positiva que os/as permitem crescer enquanto profissionais e pessoas (Das & Pallai, 2019).

No que diz respeito à análise dos níveis de *burnout* em função do género, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de exaustão emocional em função do género, indo estes resultados ao encontro de alguns estudos neste âmbito (e.g., Lopes & Guimarães, 2016; Okeke et al., 2020; Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021). No entanto, é de salientar que outros estudos apontam para níveis de exaustão emocional superiores nas mulheres (e.g., Caballero, 2012; Marôco & Assunção, 2020; Shankland et al., 2019). Quando exploramos a variável despersonalização em função do género também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres. No entanto, alguns estudos têm sugerido que o género masculino parece apresentar níveis de despersonalização superiores em comparação com o género feminino (e.g., Caballero, 2012; Ilic & Ilic, 2021; Pamungkas & Nurlaoli, 2021). Esta inconsistência na literatura sugere a

necessidade de aprofundar o estudo do efeito do género nestas dimensões do *burnout*, idealmente com amostras mais equivalentes em termos de género. Por fim, quando analisamos os níveis de eficácia profissional em função do género, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e o género masculino, apresentando as mulheres níveis superiores de eficácia profissional à semelhança dos resultados de outras investigações neste âmbito (e.g., Shankland et al., 2019).

No que diz respeito à exploração das dimensões do *burnout* em função do ciclo de estudos, os resultados são particularmente interessantes. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da exaustão emocional, sendo que os/as estudantes a frequentar um Mestrado que habilita para a docência apresentaram níveis mais elevados de exaustão emocional do que os/as que frequentavam a Licenciatura. Apesar de não existirem outras investigações na área que possam servir de comparação a este nível, consideramos que estes resultados podem ser explicados pela fase avançada da formação académica em que os/as estudantes do Mestrado se encontram, inevitavelmente, mais exigente e desafiante, assim como pelo um maior confronto com a realidade da sua futura profissão. Isto pode reforçar a pressão que colocam em si, aumentar o seu nível de *stress* e, conseqüentemente, aumentar o risco de experienciarem *burnout* (Fogaça et al., 2012; Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021). Assim, os nossos resultados não corroboram a ideia de que por estarem a atravessar um período de adaptação ao ensino superior, os/as estudantes da Licenciatura pudessem experienciar níveis superiores de *burnout* (Fariborz et al., 2019). Pese embora os resultados anteriores, verificou-se no presente estudo que os/as estudantes de Mestrado apresentam níveis de eficácia profissional superiores aos/às estudantes da Licenciatura. É possível que, com a evolução do percurso académico, os/as estudantes vão recebendo

uma formação mais especializada, aprendendo novos conhecimentos e competências que podem fazer com que estes/as se percecionem como mais eficazes.

Por sua vez, quando analisados os níveis de *burnout* em função do estatuto trabalhador/a-estudante, verificou-se que quem não é trabalhador/a-estudante apresenta níveis significativamente mais elevados de exaustão emocional e de despersonalização e níveis significativamente inferiores de eficácia profissional. Parece lógico considerar que os/as trabalhadores/as-estudantes apresentam níveis mais elevados de *burnout* por terem de conciliar a sua vida académica e profissional (Drăghici & Cazan, 2022). No entanto, alguns estudos com estudantes universitários têm concluído, à semelhança do presente estudo, que os/as estudantes que não trabalham apresentam níveis mais elevados de *burnout* do que aqueles/as que são trabalhadores/as-estudantes. Apesar de não se encontrar muita informação na literatura, supõem-se que isto possa acontecer porque os/as trabalhadores/as-estudantes podem ter desenvolvido melhor os mecanismos para gerir o seu *stress* do que os/as que enfrentam menos desafios entre a gestão da vida profissional e académica (Drăghici & Cazan, 2022; Salgado & Au-Yong-Oliveira, 2021).

Por fim, considerando o papel da regulação emocional enquanto potencial estratégia de mudança dos níveis de *burnout* dos/as estudantes, procurou-se determinar o seu papel preditivo após controlo de variáveis sociodemográficas e académicas. Importa salientar que os resultados obtidos através das análises de regressão múltipla hierárquica permitiram verificar que, após controladas as variáveis do género, ciclo de estudos e estatuto trabalhador/a-estudante, tanto a variável reavaliação cognitiva como a variável supressão emocional parecem ser marginalmente preditivas da percepção de exaustão emocional. De acordo com os resultados, utilizar com mais frequência a reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional está associado a uma

menor percepção de exaustão emocional. Inversamente, o uso mais frequente da estratégia de supressão emocional parece estar associado a uma maior percepção de exaustão emocional. Além disto, os resultados sugerem que apenas a supressão emocional parece ter uma influência estatisticamente significativa nos níveis de despersonalização. Isto é indicativo que os/as estudantes que recorrem com regularidade à estratégia de supressão emocional tendem a relatar níveis superiores de despersonalização. No que concerne à eficácia profissional, apenas a reavaliação cognitiva parece ter uma influência estatisticamente significativa nesta variável, o que sugere que os/as estudantes que adotam com mais frequência a reavaliação cognitiva como estratégia de regulação emocional tendem a perceber-se com maiores níveis de eficácia profissional. Em síntese, os resultados permitem confirmar que o uso mais regular da reavaliação cognitiva está associado a uma menor percepção de exaustão emocional e um aumento da percepção de eficácia profissional dos/as participantes. Inversamente, o uso mais frequente da supressão emocional está associado ao aumento da percepção de exaustão emocional e dos níveis de despersonalização. Esta descoberta é congruente com as investigações que demonstram que a utilização da estratégia de reavaliação cognitiva está associada ao aumento de experiências emocionais favoráveis, e que a supressão emocional está associada ao aumento de experiências emocionais desfavoráveis (Gross, 1998; Gross & John, 2003; Yin et al., 2016).

### **3. Considerações finais**

No presente estudo procurou-se caracterizar os níveis de *burnout* entre os/as estudantes da formação inicial de professores/as, analisar os níveis de *burnout* em função de variáveis sociodemográficas e académicas e analisar o papel preditor da regulação emocional no *burnout* nesta população em estudo, dando resposta a uma

lacuna identificada na literatura, particularmente no nosso país. Com efeito, concluiu-se que, os/as estudantes da formação inicial de professores/as parecem perceber, em média, níveis baixos de exaustão emocional e despersonalização, bem como níveis moderados de eficácia profissional. No entanto, destaca-se a preocupante presença de *burnout* em cerca de 4.5% dos/as participantes do presente estudo e o papel do gênero, do ciclo de estudos, do estatuto de trabalhador/a-estudante e da regulação emocional na explicação da variabilidade existente entre os/as estudantes a nível do *burnout*. Além disso, note-se, especificamente, que os resultados encontrados no presente estudo indicaram que a regulação emocional é uma variável de particular interesse para compreender o fenómeno do bem-estar vs *burnout* docente, considerando a sua influência independente neste fenómeno, após controladas variáveis sociodemográficas e académicas.

Reconhecemos, assim, a urgência de olhar a formação inicial de professores/as enquanto etapa basilar para o bem-estar dos/as futuros/as docentes. Os resultados do presente estudo são evidências particularmente úteis para promover a reflexão das escolas de formação inicial de professores/as sobre a necessidade de desenhar e implementar programas de aprendizagem socioemocional ao longo da sua formação académica que integrem, em particular, a promoção de competências eficazes de regulação emocional. Estas competências de regulação emocional podem ter um efeito protetor do *stress* responsável pelo desenvolvimento de *burnout*, sendo que ao desenvolver estas competências na formação inicial protegemos não só os/as estudantes no presente como na futura prática da docência. Isto porque, se os/as docentes possuírem competências de regulação emocional, serão capazes lidar eficazmente com os desafios associados à sua prática profissional, o que trará benefícios para o seu bem-estar e dos/as alunos/as, assim como para a qualidade das experiências educativas

proporcionadas (e.g., Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013; Zins et al., 2007). Neste âmbito, os estudos têm demonstrado que a implementação de programas na formação inicial de professores/as, com ações desenvolvidas com enfoque nas competências socioemocionais, particularmente, direcionados para a regulação/gestão emocional têm surtido efeito no desenvolvimento eficaz destas competências (e.g., Aspelin, 2019; Tuyakova et al., 2022; Zych & Llorent, 2020). Considerando isto, é fulcral que sejam tomadas as medidas necessárias que assegurem a reformulação da formação inicial de professores/as, de modo a garantir estes/as desenvolvem as competências socioemocionais, fundamentais para o seu sucesso, para desenvolver ambientes educacionais adequados e para facilitar, igualmente, a promoção da aprendizagem socioemocional dos/as alunos/as (Zych & Llorent, 2020).

Apesar de ser um contributo importante numa área com parca investigação, o nosso estudo apresenta algumas limitações que importa considerar. Em primeiro lugar, refira-se que, face à população em análise, a dimensão da amostra é reduzida. Deste modo, não é possível realizar uma generalização dos resultados para a formação inicial de professores/as em Portugal. Adicionalmente, importa destacar a existência de uma grande discrepância em termos do número de participantes em algumas variáveis em estudo, nomeadamente, género (ainda que neste caso seja coerente com a distribuição existente na população) e ciclo de estudos (Licenciatura em Educação Básica e Mestrado que habilita para a docência), o que pode ter enviesado os resultados. Além disto, podemos apontar a utilização de questionários de autorrelato como única medida de recolha de informação como uma limitação, pois apesar de serem de rápida aplicação, estão associados ao fator da desejabilidade social, o que pode ter influenciado os resultados.

Para investigações futuras, sugere-se que se reproduza o estudo com uma amostra de maior dimensão, adotando procedimentos de seleção aleatória de participantes, de modo que seja possível realizar a generalização dos resultados. Por fim, propõe-se que numa investigação futura, variáveis como o tipo de instituição que frequenta e o rendimento académico também possam ser analisadas de forma a explorar de forma mais compreensiva o fenómeno em análise. Apesar das limitações apresentadas anteriormente, e reconhecendo que ainda há um longo caminho a percorrer na investigação desta temática, espera-se que esta investigação tenha sido um contributo útil para incentivar o aumento de conhecimento nesta área, que se demonstra tão escasso, particularmente ao nível nacional.

## Referências

- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, *19*, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, *11*(1), 153-168. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/42657>
- Benevides-Pereira, A. M. T., & Yaegashi, S. F. R. (2009). *O CBP-R em professores do ensino fundamental*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, Brasil.
- Benner, K., & Curl, A. L. (2018). Exhausted, stressed, and disengaged: Does employment create burnout for social work students? *Journal of Social Work Education*, *54*, 300-309. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1341858>
- Bozkuş, Z. (2018). The level of burnout experienced by teachers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *4*(1), 61-67. <http://dx.doi.org/10.24289/ijsser.341790>
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaia, J., & Salovey, M. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M., & Scanlon, C. L. (2014). United States teachers' emotional labor and professional identities. *Kedi Journal of Educational Policy*, *11*(2), 205-225. <http://www.researchgate.net/publication/271136874>

- Burić, I., & Mornar, M. (2022). Teacher dispositional affectivity, emotional labor, and self-efficacy: A longitudinal analysis. *Current Psychology*.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03029-7>
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a crosslagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Caballero, C. (2012). *El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla*. [Tese de Doutoramento, Universidade del Norte]. Repositório da Universidade del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7411#page=1>
- Candeias, A. A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching: Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63-75. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
- Capelo, R., & Pocinho, M. (2016). Estratégias de coping: Contributos para a diminuição do stress docente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 17(2), 282-294. <http://dx.doi.org/10.15309/16psd170213>
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia:

- Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25, 441-469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *Effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). 2015 *Casel guide: Effective social and emotional learning programs – middle and high school Editions*. <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *Casel's SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* [www.casel.org/what-is-SEL](http://www.casel.org/what-is-SEL)
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (s.d.). *Our history*. <https://casel.org/about-us/our-history/>
- Correia, T., Gomes, A., & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1477-1493.
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Cristóvão, A. M., Rebelo, H., & Valente, S. (2021, setembro). *Educação emocional na formação de educadores de infância e professores de 1.º ciclo do ensino básico*

- em Portugal: Uma análise curricular*. Comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Das, R., & Pallai, P. (2019). A Study on burnout among prospective student-teachers of B.Ed programme in Tezpur university. *Think India Journal*, 22(14), 5306-5312.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – I Série.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cogniție Creier Comportament*, 11(1), 1-48.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Civic Enterprises e Hart Research Associates. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579088.pdf>
- Drăghici, G. L., & Cazan, A. M. (2022). Burnout and maladjustment among employed students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825588>
- Dung, D. T., & Zsolnai, A. (2022). Teachers' social and emotional competence: A new approach of teacher education in Vietnam. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(2), 131–144. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00050>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Engin, G. (2019). Determine pre-service teachers' burnout levels and anxiety of not to be appointed to teacher profession. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 29-44. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.201.2>

- Fariborz, N., Hadi, J., & Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika Journals Social Sciences & Humanities*, 27(4), 2441-2454.
- Field, A. (2005). Non-parametric tests. In A. Field (Ed.), *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed., pp. 521-570). SAGE Publications.
- Fogaça, M. C., Hamasaki, E. I. M., Barbieri, C. A. P., Borsetti, J., Martins, R. Z., Silva, I. G., & Ribeiro, L. P. (2012). Burnout em estudantes de psicologia: Diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. *Aletheia*, 38-39, 124-131.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. <https://doi/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Greenberg, M. T., Brown J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. The Pennsylvania State University. <https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428-TeacherStress.pdf>
- Goddard, R., & O'Brien, P. (2006). *Pre-service teacher education and beginning teacher burnout*. Comunicação apresentada na Conferência Anual de Educação da Associação Australiana de Investigação, Adelaide, Austrália do Sul.
- Goegan, L. D., Wagner, A. K., & Daniels, L. M. (2017). Pre-service and practicing teachers' commitment to and comfort with social emotional learning. *Alberta*

*Journal of Educational Research*, 63(3), 267-285. <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i3.56284>

Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.

Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019>

Gomes, A., & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 2(29), 335-344. <https://doi.org/10.14417/ap.56>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299. <https://doi.org/10.1037/2F1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. <http://dx.doi.org/10.1017/S0048577201393198>

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical found. In J. J. Gross (Eds), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). The Guildford Press.
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Ilic, I., & Ilic, M. (2021). Burnout syndrome and associated sociodemographic factors in medical students: A cross-sectional study. *Biology and Life Sciences Forum*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/ECCM-10869>
- Ivanec, T. P. (2020). Exploring pre-service teachers' emotional competence and motivation for the choice of a teaching career. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(12), 230-245. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.12.12>
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the twenty-first century* (pp. 133-143). Rowman & Littlefield Education.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/00346543083256>

- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. In N. Singh & A. Duraiappah (Eds.), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional for Education Systems* (pp.127-146). Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017a). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Aspen Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED577039>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017b). The evidence base for how learning happens: consensus on social, emotional, and academic development. *American Educator*, 41(4), 16-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164389>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicologia da Educação*, 50, 104-113. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1991) Student "burnout" as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education*, 32, 415-431.
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>

- Lopes, F. L., & Guimarães, G. S. (2016). Estudo da síndrome de burnout em estudantes de psicologia. *Psicologia, Ensino e Formação*, 7(1), 40-58. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016714058>
- Malander, N. M. (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia & Trabajo*, 18(57), 177-182. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-839735>
- Marić, N., Mandić-Rajčević, S., Maksimović, N., & Bulat, P. (2020). Factors associated with burnout syndrome in primary and secondary school teachers in the Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103595>
- Marôco, J., & Assunção, H. (2020, janeiro). *Envolvimento e burnout no ensino superior em Portugal*. Actas do 13.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.
- Maroco, J., & Tecedreiro, M. (2009). Inventário de burnout de maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 227-235.
- Marques-Pinto, A., Lima, M., & Silva, A. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação de burnout. *In Psychologica*, 33, 181-194.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout*. Taylor & Francis.

- Maslach, C., Shaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., & Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <http://dx.doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mehra, A., & Jennings, P. (2019). Interview with Patricia Jennings. *The Blue Dot*, 10, 31-35.
- Mesquita, A., Gomes, D., Lobato, J., Gondim, L., & Souza, S. (2013). Estresse e síndrome de burnout em professores: Prevalências e causas. *Psicologia Argumento*, 31(75), 627-695. <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.v31i75.2.0255>
- Okeke, F. C., Aneke, A. O., Ifelunni, C. O., Onuorah, A., Okpala, E., Ngwoke, A. N., Ejiofor, J. N., & Ukanga, L. P. (2020). Gender differences in academic burnout among childhood education students. *Global Journal of Health Science*, 12(5), 57-60. <https://doi.org/10.5539/GJHS.V12N5P57>
- Oliveira, S., Cardoso, A., Silva-Moreira, J., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). *O papel do clima organizacional no desenvolvimento de burnout em professores do 1.º ciclo*. Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2020). *Talis 2018 results teachers and school leaders as valued professionals (volume 2)*. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers:

- examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Pamungkas, H. P., & Nurlaili, E. I. (2021). Academic burnout among university students during covid-19 outbreak. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 618, 1163-1169. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.21.1223.204>
- Patrão, I., Pinto, C., & Rita, J. S. (2012a). Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino. *Actas do 12.º Colóquio de Psicologia da Educação*, 575- 585.
- Patrão, I., Rita, J., & Maroco, J. (2012b). Evaluation of burnout in teachers: contribution to the adaptation study of the CBP-R. *Psychology, Community & Health*, 1(2), 179-188. <http://dx.doi.org/10.5964/pch.v1i2.29>
- Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Sousa-Pereira, F., Machado, F., & Marques-Pinto, A. (2021, setembro). *Is social and emotional learning included in portuguese initial teacher training?* Comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education: Concepts, contexts and connections* (pp.73-89). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_5)
- Peláez-Fernández, M. A., Mérida-Lopez, S., Rey, L., & Extremera, N. (2022). Burnout, work engagement and life satisfaction among Spanish teachers: The unique contribution of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 196, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111727>

- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-267. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200009>
- Rita, J. S., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). *Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores do ensino básico e secundário*. Atas do VII do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.
- Rodríguez-Hidalgo, A., Calmaestra, J., & Dios, I. (2014). Burnout and competency development in pre-service teacher training. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 649-670. <http://dx.doi.org/10.1204/ejrep.34.14048>
- Salgado, S., & Au-Yong-Oliveira, M. (2021). Student burnout: A case study about a portuguese public university. *Education Sciences*, 11(31), 1-35. <https://doi.org/10.3390/educsci11010031>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., M. Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schorn, N. K., & Buchwald, P. (2007). Burnout in student teachers. In P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty & J. D. Barker (Eds.), *Electronic proceedings of the 27th conference of the STAR society* (pp. 150 - 159). University of Crete.
- Schonert-Reichl K., A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. A. Durlak, R. P. Weissberg, C. E. Domitrovich & T. P. Gullotto (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp 406-421). Guildford.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist, 54*(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education, 78*, 91-113. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4>
- Sugishita, J., & Dresser, R. (2019). Social-emotional learning (SEL) in a field course preservice teachers practice sel-supportive instructional strategies. *Journal of Inquiry & Action in Education, 10*(1), 36-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1205159>
- Tamayo, M. R. (2002). *Burnout: Relação com a afetividade negativa, o coping no trabalho e a percepção de suporte organizacional* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42971>
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at portuguese higher education institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(9), 1-11. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17093248>
- Tuyakova, U., Baizhumanova, B., Mustapaeva, T., Alekeshova, L., & Otarbaeva, Z. (2022). Developing emotional intelligence in student teachers in universities. *Humanities and Social Sciences Communications, 9*(155), 1-6. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01173-w>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no ensino superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi, 9*(1), 152-154.

- Varela, R., Santa, R., Oliveira, H., Matos, A., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). Inquérito nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE). *Jornal da FENPROF*, 3-95.
- Vaz, F., Martins, C., & Martins, E. (2008). Diferenciação emocional e regulação emocional em adultos portugueses. *Psicologia*, 12(2), 123-135. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.350>
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(10), 1534-1542. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.11.003>
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullota, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullota (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (pp 3-19). The Guilford Publications.
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13, 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Zaretsky, R., & Katz, Y. (2019). The relationship between teachers' perceptions of emotional labor and teacher burnout and teachers' educational level. *Athens Journal of Education*. 6(2), 127-144. <https://doi.org/10.30958/aje.6-2-3>

- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Teachers College Press.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 17-30. <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.2374>