



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE PSICOLOGIA COGNITIVA

THAÍSSY DOS SANTOS NASCIMENTO

**COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, ALTERAÇÕES DE HUMOR E CRENÇAS DE
EFICÁCIA EM PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO**

RECIFE

2022

THAÍSSY DOS SANTOS NASCIMENTO

**COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, ALTERAÇÕES DE HUMOR E CRENÇAS DE
EFICÁCIA EM PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador: Profº Drº José Maurício Haas Bueno

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

N244c Nascimento, Thaíssy dos Santos.
Competências emocionais, alterações de humor e crenças de eficácia em professores do ensino público / Thaíssy dos Santos Nascimento. – 2022.
83 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2022.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Inteligência emocional. 3. Emoções e cognição. 4. Humor. 5. Professores – Autoeficácia. I. Bueno, José Maurício Haas (Orientador). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2022-085)

THAISSY DOS SANTOS NASCIMENTO

“COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, ALTERAÇÕES DE HUMOR E CRENÇAS DE EFICÁCIA EM PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 01/04/2022

BANCA EXAMINADORA

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Candy Estelle Marques Laurendon (Examinadora Interna) Universidade Federal de Pernambuco

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Angélica Maria Ferreira de Melo Castro (Examinadora Externa) Universidade Federal de Alagoas

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Karina da Silva Oliveira (Examinadora Externa) Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico essa dissertação a minha mãe, Maria Socorro dos Santos Nascimento, mulher forte que ensinou desde cedo a importância da educação aos seus filhos.

AGRADECIMENTOS

Em 2015 iniciava minha caminhada na Psicologia, carregava comigo sonhos, curiosidades, ideias pré-concebidas sobre a formação e o que aconteceria depois.

Alguns sonhos ficaram e outros se realizaram, porém, melhor ainda, muitos foram construídos ao longo do caminho. O interesse pela academia, pesquisa e docência ganharam contornos que jamais poderia imaginar. Minha jornada não se deu sozinha, pessoas especiais compartilharam esse caminho, seja perto ou longe, todos contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. A todos minha gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida, saúde, amor e, principalmente, ser fonte inesgotável de força em muitos momentos. Sem sua presença em minha vida, não teria encontrado caminhos e pessoas tão abençoadas.

Aos meus pais, pelo amor, cuidado, apoio e por serem porto seguro em diversos momentos da minha vida. À minha mãe, pelas orações, constante incentivo a meu potencial e enorme confiança que a educação faria diferença em nossas vidas. A meu pai, suas poucas palavras se refletem no incentivo, investimento e confiança de que eu sempre daria o meu melhor.

Aos meus irmãos, Íris e Raony, agradeço a parceria constante. Mesmo em estados diferentes, nosso amor permanece.

A meu namorado, Fernando Henrique, grande incentivador dos meus projetos, dessa e de muitas jornadas. Pela paciência nas dificuldades, pelas lágrimas que enxugou nos momentos de tristeza e apoio quando nem eu mesma conseguia ver saída. Poderia dizer que você viveu esse mestrado tão intensamente quanto eu. Seu amor, bondade, companheirismo e bom humor sempre me acompanham e me mostram que posso ser cada dia melhor.

A meu sogro, Fernando José, agradeço o seu carinho e seus conselhos. Poucas palavras foram dadas quanto a essa jornada, mas todas necessárias e no momento certo.

Ao meu orientador, Maurício Bueno, meus enormes agradecimentos. Obrigada pela oportunidade, confiança e incentivo. Sua delicadeza, companheirismo e competência com a qual orientou esse trabalho foram essenciais para sua conclusão. Pelo seu compromisso com a ciência e as pessoas. Sua generosidade, seu jeito admirável de estar com o outro e o cuidado com seus alunos é sem igual. Acredite, seu modo de ser inspira e muda a vida de tantos que nem imagina, é uma honra ter você como exemplo de docência e de vida.

Aos colegas do NEAP, vocês refletem o que há de melhor. Agradeço pela convivência, trocas, apoio e contribuição nessa jornada.

À Fernanda, professora e orientadora na graduação, colega de profissão e de pós, amiga para a vida. Obrigada pelos ensinamentos, direcionamentos e pelas demonstrações de carinho.

Aos amigos e amigas por compartilhar essa jornada, no campo da psicologia ou não, com palavras de carinho e incentivo.

A turma de mestrado e doutorado de 2020, especialmente a Bárbara Abreu, Brenda Lorrenne e Marly Albuquerque, companheiros de uma jornada difícil e, por muitos momentos, inesperada. Surpresas surgiram em nosso caminho, mas sempre estivemos próximos em nosso grupo no WhatsApp e em aulas remotas. Infelizmente, tivemos apenas uma semana presencialmente, porém teremos uma vida de parceria e trocas.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, pelo empenho com a ciência e o ensino, apesar das adversidades. Também aos funcionários, em especial ao secretário Timóteo, por suas orientações e disponibilidade em ajudar no que fosse preciso.

Aos professores que compõem minha banca e, graciosamente, aceitaram o convite para contribuir com o trabalho e minha formação. Assim como, aqueles docentes que vieram antes deles e virão futuramente.

As escolas e professores voluntários que se disponibilizaram a fazer parte do estudo, e a todos que contribuíram para a concretização deste trabalho, direta ou indiretamente.

Por fim, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo fortalecimento da ciência, conhecimento científico brasileiro e pela bolsa concedida, imprescindível para a realização do mestrado.

RESUMO

As diversas mudanças sociais e comportamentais vividas atualmente sugerem a necessidade de uma reflexão sobre o sistema educacional vigente no Brasil, reforçando o papel social das escolas na formação de seus educandos para o exercício da cidadania. Percebe-se um progressivo interesse na investigação do papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem e para o sucesso nas relações interpessoais, cujos avanços propiciam maior compreensão das variáveis que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de programas de intervenção para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de todos os atores envolvidos nesse processo. Os professores são alguns dos principais agentes práticos na promoção de conhecimentos cognitivos e comportamentais. Eles carecem de muitas competências emocionais que auxiliam a gerir as situações que os rodeiam e a transmitir segurança e confiança aos seus alunos, independente da disciplina ministrada. No entanto, as pesquisas têm focado mais nas competências socioemocionais dos alunos do que na dos professores. Nesse sentido, a presente pesquisa se deteve no lado menos estudado, partindo do questionamento de como as competências emocionais dos professores impactam a forma como ele lida tanto com suas próprias emoções e estados de humor, quanto com as crenças sobre suas próprias competências para ensinar. O objetivo do presente trabalho foi avaliar as relações entre a inteligência emocional, as alterações de humor ao longo do ano e as crenças de eficácia de professores da Rede Pública de Ensino de Pernambuco. A amostra foi composta por 51 participantes, professores do ensino público de Pernambuco, que responderam os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Inventário de Competências Emocionais (ICE-R), Crenças de Eficácia de Professores e Medidor de Humor (Mood-Meter). Com vistas a alcançar os objetivos propostos, foram realizados os cálculos dos coeficientes de correlação de Pearson. Foi encontrado um padrão de correlações positivas e significativas entre inteligência emocional, autoeficácia e humor dos professores ao longo do ano letivo. A inteligência emocional se associou a sentimentos mais positivos no início do ano, maiores níveis de energia no final do ano e com ambos (sentimentos positivos e maior nível de energia) ao longo da pandemia. As crenças de autoeficácia também se associaram a sentimentos mais positivos e maior nível de energia em todas as condições (início do ano, final do ano e em ano de pandemia). Discute-se os significados dessas associações bem como suas implicações para o desenvolvimento de programas de intervenção em habilidades socioemocionais para professores.

Palavras-chave: inteligência emocional; emoções; autoeficácia; humor; professores; expectativas do professor; educação.

ABSTRACT

The various social and behavioral changes currently experienced suggest the need for a reflection on the current educational system in Brazil, reinforcing the social role of schools in the training of their students for the exercise of citizenship. There is a growing interest in investigating the role of emotions in the teaching and learning process and for success in interpersonal relationships, whose advances provide a greater understanding of the variables that influence learning and the development of intervention programs for the development of socio-emotional skills of all the actors involved in this process. Teachers are some of the main practical agents in promoting cognitive and behavioral knowledge. They lack many emotional skills that help to manage the situations around them and to convey security and confidence to their students, regardless of the subject taught. However, research has focused more on students' socio-emotional skills than on teachers'. In this sense, the present research focused on the less studied side, starting from the question of how the emotional competences of teachers impact the way they deal both with their own emotions and mood states, as well as with the beliefs about their own teaching competences. The objective of the present study was to evaluate the relationships between emotional intelligence, mood swings throughout the year and the beliefs of effectiveness of teachers from the Public Education Network of Pernambuco. The sample consisted of 51 participants, teachers from public schools in Pernambuco, who answered the following instruments: Sociodemographic Questionnaire, Inventory of Emotional Competencies (ICE-R), Teacher Efficacy Beliefs and Mood Meter (Mood-Meter). In order to achieve the proposed objectives, calculations of Pearson's correlation coefficients were performed. A pattern of positive and significant correlations was found between teachers' emotional intelligence, self-efficacy and mood throughout the school year. Emotional intelligence was associated with more positive feelings at the beginning of the year, higher energy levels at the end of the year, and with both (positive feelings and higher energy level) throughout the pandemic. Self-efficacy beliefs were also associated with more positive feelings and a higher level of energy in all conditions (beginning of the year, end of the year and in a pandemic year). The meanings of these associations are discussed, as well as their implications for the development of intervention programs in socio-emotional skills for teachers.

Keywords: emotional intelligence; emotions; self-efficacy; humor, teachers, teacher expectations, education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Medidor de Humor (Mood - Meter).....	35
Figura 2 - Medidor de Humor (Mood - Meter).....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatísticas descritivas Inventário de Competências Emocionais (ICE-R).	50
Tabela 2 - Coeficientes de correlação de Pearson entre os fatores do ICE-R	51
Tabela 3 - Estatísticas descritivas da Escala de Crença de Eficácia de Professores.....	52
Tabela 4 - Correlações entre competências emocionais e crenças de eficácia de professores.....	52
Tabela 5 - Correlações entre competências emocionais e crenças de eficácia de professores.....	53
Tabela 6 - Correlações entre competências emocionais e humor (mood - meter).....	54
Tabela 7 - Correlações entre competências emocionais e deslocamento emocional dos professores ao longo do ano letivo... ..	55
Tabela 8 - Correlações entre crenças de eficácia de professores e humor.....	55
Tabela 9 - Correlações entre as crenças de eficácia e deslocamento emocional dos professores... ..	56
Tabela 10 - Correlações entre os deslocamentos nos sentimentos e energia e competências emocionais... ..	56
Tabela 11 - Correlações entre os deslocamentos nos sentimentos e energia e eficácia.....	57

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic Social and Emocional Learning
CDS	Velocidade de Decisão Correta
EXPR	Expressividade Emocional
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CHC	Cattel-Horn-Carroll
Ga	Processamento Auditivo
Gc	Conhecimento - Compreensão
Gc	Conhecimento de Aculturação
Gc	Inteligência Cristalizada
Ge	Processamento Visual
Gf	Inteligência Fluída
Gf	Raciocínio Fluido
Gh	Habilidades Táteis
Gk	Habilidades Cenésteicas
Gkn	Conhecimento Específico de Domínio
Glr	Armazenamento de Longo Prazo
Go	Habilidades Olfatórias
Gp	Habilidades Psicomotoras
Gps	Velocidade Psicomotora
Gq	Raciocínio Quantitativo
Grw	Leitura e Escrita
Gsm	Apreensão - Retenção de Curto Prazo
Gsm	Memória de Curto Prazo
Gs	Validade de Processamento
Gv	Processamento Visual
ICE-R	Inventário de Competências Emocionais Revisado
IE	Inteligência Emocional
IEP	Inventário de Eficácia de Professores
NEAP	Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PERC	Percepção de Emoções

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REAP	Regulação de Emoções de Alta Potência
REBP	Regulação de Emoções de Baixa Potência
REOU	Regulação de Emoções em outras Pessoas
RULER	Recognition Understanding Labeling Expression Regulation
SATEPSI	Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO...	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	INTELIGÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	23
2.2	HUMOR... ..	30
2.3	AUTOEFICÁCIA.....	37
3	OBJETIVOS	43
3.1	OBJETIVO GERAL.....	43
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS... ..	43
4	HIPÓTESES.....	44
5	METODOLOGIA.....	45
5.1	DESENHO DO ESTUDO	45
5.2	PARTICIPANTES.....	45
5.3	INSTRUMENTOS... ..	45
5.3.1	Questionário sociodemográfico... ..	45
5.3.2	Inventário de Competências Emocionais (ICE).....	46
5.3.3	Crenças de Eficácia de Professores... ..	47
5.3.4	Mood – Meter.....	48
5.4	PROCEDIMENTOS... ..	49
5.5	ANÁLISE DE DADOS	49
6	RESULTADOS	50
7	DISCUSSÃO... ..	58
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	REFERÊNCIAS.....	65
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	74
	ANEXO A - INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS (ICE)	77
	ANEXO B - CRENÇAS DE EFICÁCIA DE PROFESSORES.....	81
	ANEXO C – MOOD - METER... ..	83

1 INTRODUÇÃO

As diversas mudanças sociais e comportamentais vividas atualmente sugerem a necessidade de uma reflexão sobre o sistema educacional vigente no Brasil. Os desafios a serem encarados reforçam o papel social das escolas na formação de seus educandos para o exercício da cidadania diante dos desafios do século XXI, porém as instituições de ensino parecem não acompanhar o ritmo acelerado de transformações que ocorrem na sociedade e no mercado de trabalho. O cuidado para além do currículo acadêmico preconiza à escola uma função mais ampla, sendo necessária uma mudança nos paradigmas que sustentam as práticas pedagógicas, a fim de oportunizar condições que aspiram o desenvolvimento de habilidades essenciais para o desempenho cotidiano, sucesso acadêmico, profissional e pessoal (CORRÊA, 2008; RICARTE, 2019).

É importante ressaltar que, ao longo dos anos, autores assinalaram a importância das emoções no desenvolvimento e na aprendizagem, como Wallon (1975) por exemplo. Apesar disso, foi apenas recentemente que a importância das emoções recebeu maior atenção de pesquisadores, educadores e gestores públicos, tanto no que se refere a sua importância para o sucesso interpessoal, quanto para o próprio processo de ensino e aprendizagem (NUNES-VALENTE; MONTEIRO, 2016).

Em relatório disponibilizado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Delors et al. (1999) reconhece que a educação deve se fundamentar em quatro pilares: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos e (4) aprender a ser. Os dois primeiros pilares são mais facilmente reconhecíveis no sistema educacional vigente, em que os conteúdos curriculares são estudados e exercitados em aulas expositivas e práticas. O aprender a fazer fica ainda mais evidente nas oportunidades atingidas através da qualificação profissional, por meio de programas governamentais que facilitam a entrada no mercado de trabalho aos jovens, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Aprendiz Legal, que visam a qualificação de jovens trabalhadores e o acesso ao mercado de trabalho por meio de estágios (CORREIA, 2018).

Contudo, os dois últimos pilares, aprender a viver juntos e aprender a ser, ligados à compreensão do outro, respeito às diferenças, ao desenvolvimento da personalidade como capacidade de autonomia, empatia e responsabilidade social, não se mostram presentes na escola, de uma forma organizada e sistemática (CORREIA, 2018). Essa prática reforça a dicotomia razão-emoção e dá margem à noção de que a família é responsável pelo

desenvolvimento socioemocional e a escola pelo cognitivo. Uma das consequências disso é que as relações estabelecidas no microcosmo escolar estão atravessadas, seja de modo sutil ou explícito, por diversas formas de violência, preconceito, bullying e outras ocorrências que negligenciam o direito do outro (MALTA et al., 2010).

Problemas como esses, provocaram respostas governamentais, como a elaboração de políticas públicas, buscando considerar as diversas dimensões do desenvolvimento humano na etapa escolar, como o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Um exemplo disso é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2017, um documento normativo, que procura assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, incluindo as habilidades socioemocionais, a todos os estudantes do país. Este documento interfere, não apenas na reorganização e reelaboração de novos currículos, mas também na formação inicial e continuada dos docentes, elaboração de materiais didáticos, métodos avaliativos e exames nacionais (BRASIL, 2017; SILVA; SILVA, 2021).

O desenrolar desse processo, no entanto, passa pela atenção às habilidades socioemocionais dos próprios professores, que, comumente, possui uma carga de trabalho excessiva, que exige grande esforço físico e intelectual para o desempenho de suas diversas funções, como a preparação de material didático, atualização de conteúdo, preparação e correção de provas e trabalhos, manejo da sala de aula, além das cobranças institucionais e externas, presentes em todos os níveis educacionais. Além disso, assim como o comportamento do docente afeta o comportamento do alunado, o comportamento dos discentes também afeta os quadros de saúde física e mental dos docentes (MALTA et al., 2010). Nesse sentido, existe uma concordância entre profissionais, de que o ambiente educacional deve exercer uma função ampla, proporcionando, além do desenvolvimento cognitivo, também o desenvolvimento emocional.

As atuais condições de trabalho dos professores e as demandas que vêm surgindo têm impulsionado um avanço nas investigações das questões emocionais que permeiam o ambiente escolar, incluindo discentes, docentes e outros funcionários. Porém, a maioria das pesquisas se concentra no público discente, sendo constatada uma carência na investigação de aspectos emocionais voltado ao público docente (NUNES-VALENTE; MONTEIRO, 2016). E nisso, a Psicologia pode oferecer uma contribuição significativa tanto no desenvolvimento das habilidades relacionadas aos aspectos cognitivos quanto das habilidades socioemocionais, que, por sua vez, estão associadas ao bem-estar geral na instituição e ao melhor desempenho escolar dos discentes (DURLARK et al, 2011).

Os professores são alguns dos principais agentes práticos na promoção de desenvolvimento cognitivo e emocional. No entanto, dada a natureza interrelacional do seu trabalho, eles precisam apresentar muitas qualidades emocionais que auxiliam a gerir as situações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, pois o ensinar está carregado de emoções, independente da disciplina ministrada (CAMPOS; MARTINS, 2012). Ao mesmo tempo, essas interações provocam um esgotamento emocional conhecido como burnout, um fenômeno que acomete pessoas que trabalham com pessoas, como os professores, por exemplo. Daí a necessidade de habilidades, como a inteligência emocional, para mediar esse conflito, muito experimentada por docentes na forma de mudanças de humor, que ocorrem ao longo do dia, do mês, do ano letivo (ABACAR; ROAZZI ; BUENO, 2017).

Assim, os docentes com altos níveis de inteligência emocional podem ter alguma vantagem na mediação desse conflito (entre doar-se e esgotar-se emocionalmente), de forma a poder estar mais atentos ao estado emocional de seus alunos, bem como aos processos de regulação emocional necessários ao bom desempenho de suas atividades profissionais. O bom uso dessas habilidades pode permitir ao professor oferecer suporte ao aluno no momento adequado, incentivar estados emocionais que possibilitam a melhor realização das atividades, estimular o pensamento criativo ou inovador de seus alunos, perceberem seus próprios estados emocionais, positivos ou negativos, que podem afetá-lo no exercício de suas atividades, em processos avaliativos, podendo optar por realizá-las em outro momento, com um estado emocional mais favorável, identificar as influências emocionais em seus alunos e entender se estes passam por problemas fora de sala de aula e apoiá-los, adequar críticas ou comentários de acordo com a recepção do aluno e identificar os momentos de descontração ou de necessidade de organização do ambiente para otimizar o processo de ensino-aprendizagem (BERROCAL; PACHECO, 2005).

Além disso, o uso de habilidades de regulação, por exemplo, é bastante importante para lidar com as demandas institucionais estressantes, reduzindo consequências como a síndrome de burnout, ansiedade ou depressão. Além disso, a regulação também é percebida no apoio social no trabalho, na motivação ao aluno, entre outras ações que promovem bem-estar no trabalho e pessoal (BERROCAL; PACHECO, 2005). Assim, a inteligência emocional se constitui em um dos meios pelo qual a Psicologia pode contribuir para a preservação da saúde mental dos professores, para o seu entendimento dos processos emocionais que se desenrolam em sala de aula, permitindo uma intervenção mais imediata e eficaz para a manutenção de um estado ótimo para as atividades e a sensação de bem-estar no ambiente escolar.

A inteligência emocional surgiu como uma alternativa à histórica oposição entre cognição e emoção, abarcando as habilidades de monitorar as emoções e sentimentos, próprios e dos outros, discernir e utilizar tais informações para nortear seus pensamentos e ações, assim promovendo o crescimento emocional e intelectual (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016). Proposta por Mayer e Salovey (1990), a definição da inteligência emocional foi revisada e aprimorada até o modelo conhecido atualmente, que a descreve por meio de quatro habilidades, que vão desde os processos mais elementares aos mais complexos e psicologicamente integrados: percepção das emoções, facilitação do pensamento ou raciocínio emocional, compreensão emocional e regulação emocional (MCCANN et al, 2011).

A primeira e mais basal habilidade, a percepção de emoções, é a capacidade de identificar emoções em si e no outro, além de expressar e discriminar expressões emocionais genuínas de falsas. Em seguida, a facilitação do pensamento ou raciocínio emocional está relacionada ao processamento das informações emocionais na cognição priorizando tarefas e pensamentos condizentes com o atual estado emocional, gerar emoções como forma de relação com as experiências do outro, auxiliado no julgamento e memória, assim como prospecções futuras. A compreensão emocional é a competência de rotular entre palavras as emoções em si, interpretar seus significados, perceber sentimentos simultâneos e prováveis transições. Por fim, a regulação emocional é a habilidade de estar aberto a sentimentos agradáveis ou não, se envolver ou distanciar de uma emoção, monitorar emoções reflexivamente em si e nos outros, assim como, também administrá-las sem reprimir ou exagerar a informações que podem ser transmitidas (MAYER; SALOVEY, 1997; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

Há evidências recentes de que essas habilidades, quando aplicadas nas escolas, podem contribuir para reduzir a ocorrência de problemas de comportamento e maximizar o progresso cognitivo para a melhoria das relações interpessoais e para o desenvolvimento social, acadêmico, pessoal e emocional, favorecendo a formação integral dos alunos (MCCANN et al, 2011). A Inteligência Emocional surge como uma possibilidade de auxílio para o bom desenvolvimento da atividade docente, promovendo bem-estar e evitando o descontrole emocional, que é prejudicial à saúde mental e a ação pedagógica. Também auxilia no controle de tensões vivenciadas na escola, assim como ajuda a melhorar a capacidade de relacionamento interpessoal (NUNES-VALENTE; MONTEIRO, 2016).

Outro processo cognitivo que tem sido relacionado à saúde emocional, ao autoconhecimento e ao desempenho frente às situações cotidianas, sejam pessoais ou do

trabalho, é o da autoeficácia. Esse conceito se refere à crença do indivíduo quanto a sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade, com base nos próprios recursos, sejam esses cognitivos, motivacionais ou comportamentais (HUTZ, 2014). Assim, entende-se que a autoeficácia pode representar um mecanismo intercessor das ações humanas, impactando na estipulação e organização de metas, cumprimento de tarefas e tomada de decisão (CASTELO; LUNA, 2017).

Desenvolvida por Bandura e incluída na Teoria Social Cognitiva, as crenças de autoeficácia são percebidas como um importante elemento neste modelo teórico, consideradas base para as realizações pessoais, motivação e bem-estar, além de um papel mediador entre recursos cognitivos, emocionais, motivacionais e comportamentais (CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020). Dessa forma, é observado que os estados afetivos, motivação e comportamentos são atravessados pelas crenças do indivíduo e não tanto pela realidade objetiva, entendendo que, quanto mais fortes forem as crenças de autoeficácia, maior é o encorajamento, envolvimento e firmeza frente às dificuldades a serem enfrentadas (HUTZ, 2014; CASTELO; LUNA, 2017).

A autoeficácia aplicada ao ambiente educacional pode exercer influência significativa nos pensamentos e ações dos docentes e discentes, também influenciando na aprendizagem, motivação e realização pessoal. A escola e aqueles que a constituem podem intervir e até modificar as crenças de seus alunos por meio de suas experiências nas disciplinas ou com os demais colegas, trazendo a oportunidade para o estudante acreditar em sua capacidade de realização (MENEZES, 2020). Da mesma forma, o fracasso acadêmico pode estar associado com crenças errôneas acerca da própria capacidade (CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020).

Nos professores, a crença de autoeficácia, pode interferir em diversas questões como os pensamentos, tomada de decisão, comportamento, entusiasmo, empenho, ensino e resiliência. Também é capaz de auxiliar em ações que buscam a conclusão bem-sucedida de atividades específicas do ensino, promovendo uma melhor aplicação prática e a motivação precisa para exercer os papéis que lhe são atribuídos (CASANOVA; AZZI, 2015; SILVA; RAMOS; PEREIRA, 2019).

Os resultados de estudos empíricos apoiam essas proposições. Por exemplo, Castelo e Luna (2017) realizaram um estudo com 8 professores do ensino médio de Florianópolis - SC, sendo 4 da rede particular e 4 da rede pública. Utilizando técnica de coleta mista, os professores foram selecionados de acordo com os maiores e menores níveis de autoeficácia,

obtidos através de uma escala, e informações qualitativas foram obtidas por meio de entrevistas. Foi encontrada uma relação entre autoeficácia e identidade profissional, ou seja, os professores se interessavam e se identificavam com a profissão por acreditarem ser capazes de executar as atividades docentes. Além disso, Ferreira (2010) aponta, em um estudo realizado com 100 professores do ensino médio de Minas Gerais, que o aumento dos níveis de autoeficácia auxilia na busca de estratégias adaptativas de enfrentamento das situações estressoras.

Em seus resultados, Fabio e Palazzeschi (2008), que encontraram correlações positivas e significativas, além de a autoeficácia docente ser melhor compreendida pela dimensão pessoal, pois estes parecem estar mais conscientes de suas próprias emoções, com melhores capacidades de expressar seus sentimentos, comunicar suas necessidades e maior facilidade em situações de cooperação. No estudo de Mouton, Hansenne e Cloes (2013), foi documentada correlação positiva entre IE, bem estar, desempenho e autoeficácia em estudo com 119 professores de educação física. Em conclusão, Salami (2007) também estudando IE e autoeficácia no trabalho com 475 professores do ensino médio da Nigéria, foram indicadas correlações significativas entre as variáveis.

Assim, a inteligência emocional e a autoeficácia são conceitos que podem ajudar o professor a gerenciar as relações interpessoais e a sentir-se confiante para selecionar e conduzir suas atividades dentro de sala de aula (NUNES-VALENTE; MONTEIRO, 2016; SILVA; RAMOS; PEREIRA, 2019). Por isso, esses conceitos se tornaram objeto deste estudo, na esperança de que a compreensão de seus efeitos nas variações de humor dos docentes ao longo do ano possa contribuir para a melhoria do bem-estar no trabalho desses profissionais.

Infelizmente, a rotina estressante a que os docentes são submetidos resulta nas altas taxas de professores que têm deixado a profissão. Nos EUA, cerca de 30% a 50% dos professores deixam a profissão nos primeiros cinco anos. Os altos níveis encontrados nessa evasão de profissionais podem estar relacionados a questões de natureza emocional que envolvem o processo de ensino (SCHUTZ; LEE, 2014).

O ensinar, entre outras habilidades, envolve o gerenciamento das diversas transições emocionais complexas em sala de aula. Tais situações tendem a ser difíceis ao longo da caminhada profissional, mas se mostra ainda mais desafiadora para professores em início de carreira. Ao lado disso, é percebida uma falta de preparação para o gerenciamento emocional em sala de aula durante sua formação e, por consequência, o professor é levado a sintomas

relacionados à insatisfação no trabalho, problemas de saúde e exaustão emocional (SCHUTZ; LEE, 2014).

Ao considerar as dificuldades e possíveis consequências à saúde do docente, Carlotto (2011)₂ buscando compreender e identificar a prevalência de Burnout em 884 professores de escolas da região metropolitana de Porto Alegre – RS, observou que 28,9% dos professores apresentou baixa realização profissional, 5,6% demonstrou alta exaustão emocional e 0,7% apresentou alta em despersonalização. Outro estudo, realizado com professores da região metropolitana de Porto Alegre, encontrou que os principais estressores que aumentam a tendência ao abandono da profissão foram a multiplicidade de papéis a desempenhar, a dificuldade em conciliar trabalho e lazer e a relação com alunos (CARLOTTO; CÂMARA; OLIVEIRA, 2019).

Esses dados sugerem que as emoções participam do processo de julgamento ou avaliação dos eventos ocorridos em sala de aula. É importante distinguir entre avaliações primárias e secundárias (LAZARUS, 1991; SCHUTZ; DAVIS, 2000). As avaliações primárias estão ligadas ao entendimento do professor quanto ao resultado alcançado. Na avaliação primária, Lazarus (1991) comenta sobre impressões relacionadas à relevância do objetivo a ser alcançado, seu andamento e se sua identidade está posta no trabalho realizado. Algum desvio desse processo pode gerar emoções desagradáveis, de outro modo, se tudo correr como o planejado, é possível o surgimento de emoções agradáveis.

Já as avaliações secundárias são relacionadas ao julgamento que os professores fazem sobre o seu potencial ao lidar com o andamento de uma determinada atividade. Dentro desta avaliação secundária são destacadas as percepções de autonomia, ligadas a capacidade de controle da situação, e problemas de eficácia, relativa ao questionamento próprio da sua confiança e capacidade de lidar com as situações. Essas avaliações auxiliam ao diferenciar potenciais emoções, pois elas podem gerar autculpa, vergonha ou raiva, ou, de forma oposta, orgulho e prazer (LAZARUS, 1991; SCHUTZ; DAVIS, 2000).

Isso sugere que as emoções podem estar relacionadas com a motivação do professor (SCHUTZ; LEE, 2014). Schumann (2001) reflete que a motivação do professor pode estar ligeiramente relacionada à forma como o professor avalia os eventos em sala de aula. Por exemplo, avaliar a si próprio como capaz de estar no controle e lidar com as situações de sala de aula, pode facilitar a obtenção de resultados desejados e gerar emoções agradáveis. Enquanto avaliar a si mesmo como incapaz de lidar com ocorrências de sala de aula, pode levar a resultados de fracasso e gerar emoções desagradáveis. Todo esse processo gerador de

emoções, sejam agradáveis ou desagradáveis, possibilita influência no potencial de sucesso em sala de aula.

Apesar da importância dessas variáveis para a prática docente, pouco se tem investido na compreensão do seu impacto nas atividades de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto brasileiro, em que os professores têm que lidar com diversos tipos de adversidades (técnicas, sociais, trabalhistas, entre outras) em seu exercício profissional. Assim, com o intuito de ajudar a preencher essa lacuna na literatura e contribuir com a construção de conhecimento para a Psicologia Cognitiva, Psicologia Escolar-Educacional, Educação, Formação de professores, Saúde entre outras, é que se propõe a realização deste trabalho, cujo objetivo é avaliar as relações da Inteligência Emocional e das crenças de autoeficácia com as alterações de humor ao longo do ano, em professores da Rede Pública de Ensino de Pernambuco.

Do ponto de vista pessoal, o estudo apresentado é percebido como a continuidade da caminhada trilhada pela pesquisadora durante a graduação, através de projetos de pesquisa e extensão. Esta experiência anterior, possibilitou a introdução e uma exploração inicial das temáticas ligadas à emoção, suas repercussões no meio educacional e pensando no docente como protagonista. Este estudo foi realizado no Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP), cujo objetivo é desenvolver estudos e pesquisas relacionados com a construção, adaptação e investigação das propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação psicológica, especialmente para a avaliação de habilidades socioemocionais, como a inteligência emocional, e a verificação de seu impacto em atividades cotidianas, como o trabalho e o desempenho escolar/ acadêmico.

Para o melhor entendimento do estudo apresentado, esta dissertação será dividida em oito seções. A próxima seção corresponde ao marco teórico, que contextualiza os estudos da inteligência emocional no campo da inteligência, os saberes em torno do humor e, por fim, os conhecimentos sobre a autoeficácia. Seguido dos objetivos e hipóteses que nortearam o trabalho, da metodologia descrita para o conhecimento geral do estudo e sua realização. Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos com base na literatura disponível, da mesma forma quanto às suas limitações e contribuições para o desenvolvimento científico, e como possibilidade da realização de estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Inteligência e Inteligência Emocional

Há diversos pontos de vista que constituem os estudos sobre inteligência, como o desenvolvimentista, o cognitivista e o psicométrico, por exemplo. Este trabalho recai sobre o modelo psicométrico, que procura produzir conhecimento a partir do uso dos instrumentos de medida, conhecidos como testes psicológicos. Dentro desta concepção teórica, vários modelos foram propostos ao longo do século XX. Eles caminharam da proposição de inteligência como um fator geral (SPEARMAN, 1904) para modelos multifatoriais, como o das habilidades mentais primárias (THURSTONE, 1938), das inteligências fluida e cristalizada (CATTELL, 1943), da teoria dos três estratos (CARROLL, 1993) e culminaram com o modelo mais aceito atualmente, conhecido como CHC ou de Cattell-Horn-Carroll (SOUZA, 2018).

Spearman (1904), apresentou uma teoria que concluía que um único fator era responsável pelas realizações cognitivas, denominado *fator g*. Em contraposição, Thurstone (1938, 1947) demonstrou as habilidades mentais primárias, inaugurando uma perspectiva multifatorial da inteligência que incluía as seguintes habilidades: compreensão verbal, fluência, facilidade numérica, visualização espacial, memória associativa, velocidade perceptiva e raciocínio. Esses estudos surgiram como uma força motriz, que gerou o início de uma grande discussão sobre a quantidade e qualidade das habilidades cognitivas, que se estendeu ao longo do século XX e, embora com menos intensidade, perdura até hoje (SOUZA, 2018).

Cattell (1943) formulou a teoria *Gf-Gc*, uma das teorias de forte influência sobre o construto da inteligência. Segundo ele, a inteligência poderia ser entendida sobre uma relação complexa entre *Gf*, inteligência fluida, e *Gc*, inteligência cristalizada. A inteligência fluida (*Gf*) corresponderia às habilidades que envolvem raciocínio e solução de novos problemas, concerne às capacidades de raciocínio indutivo e dedutivo, formação e teste de hipóteses para questionamentos recentes e compreender as relações existentes nas situações. Já a inteligência cristalizada (*Gc*) estaria ligada a obtenção e a consolidação de conhecimentos tidos como formais, adquiridos nas escolas, ou informais, advindos da transmissão cultural. Horn (1991), aluno de Cattell, trabalhou em torno dessa teoria e a partir de um banco de dados abrangente, percebeu a necessidade de ampliação das habilidades compreendidas pela teoria, expandindo os dois fatores para nove, sendo estes: raciocínio fluido (*Gf*), conhecimento de aculturação

(Gc), raciocínio quantitativo (Gq), apreensão-retenção de curto prazo (Gsm), armazenamento de longo prazo (Glr), processamento visual (Ge), processamento auditivo (Ga), validade de processamento (Gs) e Velocidade de decisão correta (CDS), criando assim a teoria *Gf-Gc* estendida (VALENTINI; LAROS, 2014; SOUZA, 2018).

Já Carroll (1993) realizou um consistente estudo de metanálise conciliando importantes contribuições de diversos autores em uma proposta em que a inteligência era organizada em três estratos capazes de congregiar tanto o fator *g* (no estrato I), quanto habilidades cada vez mais específicas (estratos II e III). O estrato II é formado por dez fatores relacionados a diversas áreas do funcionamento cognitivo como o domínio da linguagem, raciocínio, memória, percepção visual, percepção auditiva, produção de ideias, velocidade cognitiva, conhecimento e rendimento acadêmico. E o estrato III é formado por habilidades observáveis que constituem as habilidades do estrato II (PRIMI, 2003; SOUZA, 2018). Essa teoria, conhecida como o modelo dos três estratos, foi base para o nascimento da teoria CHC (Cattell-Horn-Carroll) das Habilidades Cognitivas, proposta por McGrew e Flanagan (1998), ao integrar as teorias GF-GC e dos três estratos.

Atualmente, o segundo estrato do modelo CHC comporta 15 habilidades amplas, que são: raciocínio fluido (Gf), memória de curto prazo (Gsm), armazenamento e recuperação de longo prazo (Glr), velocidade de processamento (Gs), velocidade psicomotora (Gps), conhecimento-compreensão (Gc), conhecimento específico de domínio (Gkn), leitura e escrita (Grw), conhecimento quantitativo (Gq), processamento visual (Gv), processamento auditivo (Ga), habilidades olfatórias (Go), habilidades táteis (Gh), habilidades cenestésicas (Gk), habilidades psicomotoras (Gp) (Souza, 2018). Essas habilidades são compostas por habilidades ainda mais específicas e observáveis que compõem o estrato III. Por exemplo, o raciocínio indutivo, a habilidade para identificar regras e padrões com vistas à resolução de um problema ou compreensão do mundo, é um dos componentes (estrato III) da inteligência fluída (estrato II) (SCHNEIDER; NEWMAN, 2015).

O modelo CHC das habilidades cognitivas tem sido importante nas verificações de instrumentos e baterias de avaliação da inteligência, sejam estes novos ou já existentes, criando assim, possibilidades e melhor entendimento das funções cognitivas. A bateria Woodcock Johnson-III-(WJ-III) é tida como a mais completa na avaliação e explicação do funcionamento intelectual, com base no modelo CHC, influenciando também a revisão de outras baterias de avaliação intelectual (MILIAN; WECHSLER, 2018).

Roazzi e Souza (2002) apontam que os numerosos estudos na área da inteligência têm demonstrado o quanto esse construto é complexo, abrangente e de diversas facetas. De fato, o

modelo CHC vem sendo revisto e modificado ao longo das últimas duas décadas. Uma das revisões em curso é a inclusão das chamadas inteligências quentes, que inclui as inteligências pessoal, emocional e social, em contraposição às inteligências frias, que inclui as inteligências fluída, cristalizada, etc. (SCHNEIDER; MAYER; NEWMAN, 2016).

As associações entre inteligência e aspectos psicossociais e emocionais resultaram no surgimento e grande interesse por um novo tipo de inteligência, a Inteligência Emocional. Assim, ela surge como uma alternativa a ampliar os estudos sobre inteligência ao estendê-la ao campo das emoções. Um estudo desenvolvido por MacCann e colaboradores (2014) sugere que a inclusão da Inteligência Emocional (IE) ao modelo CHC é relevante para a compreensão e mapeamento das habilidades cognitivas, pois se ajusta aos critérios para ser incluída como um fator do segundo estrato das habilidades cognitivas, apresentando, ao mesmo tempo, alguma variância comum a outros tipos de inteligência (e, portanto, poderia ser considerada uma delas) e alguma variância única, para ser considerada diferente das habilidades já bem estabelecidas (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

A especificidade da Inteligência Emocional é incluir o processamento de informações carregadas de afeto. É caracterizada por um conjunto de quatro habilidades, elencadas segundo sua complexidade, sendo elas: percepção, avaliação e expressão da emoção; a emoção como facilitadora do pensamento; compreensão e análise de emoções; controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. Comumente, essas habilidades têm sido chamadas de percepção de emoções, facilitação do pensamento, compreensão de emoções e regulação das emoções, respectivamente (MAYER; SALOVEY, 1997; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

A percepção das emoções, uma habilidade mais basilar da IE, representa a capacidade de reconhecer as emoções em si, conforme certas características físicas, sensoriais, sentimentos e pensamentos, bem como em outras pessoas, através da variação em tom de voz, expressões faciais e comportamentos, e ainda apreender conteúdos emocionais em elementos físicos, como obras artísticas e características ambientais. Também envolve a habilidade de diferenciar expressões emocionais enganosas ou verdadeiras, assim como expressar-se emocionalmente de maneira adequada às necessidades (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

A facilitação do pensamento ou raciocínio emocional corresponde a elaboração das informações emocionais pela cognição, podendo ter a emoção como um facilitador do pensamento e adaptar o pensamento de acordo com a emoção no momento. Envolve capacidades que possibilitam o estabelecimento das emoções como recurso para se relacionar

com as experiências do outro, auxiliando na memória e julgamento. Também está incluída a habilidade de relação entre o estado de humor e a seleção de tarefas, realizando-as por conta do atual nível de humor ou utilizando tarefas para manter ou alcançar condições de humor pretendidas. É importante compreender que as alterações de humor podem criar novas perspectivas, direcionamentos atencionais aos aspectos ambientais relacionados à emoção em avanço. Pode-se perceber através dessa habilidade a influência mútua entre emoção e cognição (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

A compreensão emocional tem relação com a habilidade de reconhecer as diferenças culturais na avaliação das emoções e compreender ou prever as reações do outro frente a diversas condições, discernir suas prováveis transições de uma emoção para outra ou compreender emoções complexas (misturas de emoções), além de saber diferenciar humor e emoção, conhecer suas situações desencadeadoras e identificar suas causas e consequências, nomeá-las e conhecer as suas relações. Em suma, a compreensão emocional está relacionada com o conhecimento que se acumula acerca das emoções, suas características e princípios de funcionamento (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

Por fim, a regulação emocional é o nível mais complexo e se aplica ao gerenciamento emocional em si ou nos outros, com a finalidade de completar algum objetivo. Esta habilidade também compreende avaliar e criar estratégias para modificar as intensidades da resposta emocional, monitorar e adequar estas respostas ao contexto, e julgar a utilidade de determinadas emoções nos contextos que se apresentam. Para mais, abrange também a capacidade de estar aberto a sentimentos, sejam estes agradáveis ou não, e às informações que eles transmitem (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

A gestão prudente das emoções auxilia no progresso emocional e intelectual quanto à capacidade de controlar e regular as reações emocionais, monitorar, refletir e gerir as emoções em si e nos outros. Contribui também na tolerância a situações em que as emoções se encontram mais afloradas, além de aprimorar estratégias para a modificação, manutenção, acentuação ou atenuação dessas emoções, em concordância com a situação e o objetivo no momento. Além de tudo, o indivíduo apresenta uma maior flexibilidade na vivência de emoções, sejam elas positivas ou não (PEIXOTO et al, 2019).

Essas habilidades tornam-se cada vez mais importantes para lidar com a vida em uma sociedade que se torna cada vez mais complexa e veloz. Sujeitos cientes das próprias emoções e dos outros, possuem maior capacidade de compreender suas emoções, perceber suas influências no próprio comportamento e em sua qualidade de vida, além daqueles que o cercam (VALENTE; MONTEIRO; LOURENÇO, 2017).

Partindo do pressuposto que a IE influencia positivamente no ambiente de trabalho por meio da boa relação com colegas, estratégias para lidar com conflitos e situações estressoras, Brackett, Rivers e Salovey (2011), em um estudo com funcionários administrativos, encontraram que aqueles com maiores níveis de IE recebiam mais oportunidades de aumento salarial e melhores classificações de colegas e supervisores quanto à facilitação interpessoal, tolerância ao estresse e potencial para liderança.

Algo semelhante ocorre no meio educacional, que é permeado por momentos turbulentos, de aflições e conflitos, e até por atos de violência e agressividade. Com isso, a aprendizagem, o principal objetivo do sistema educacional, se mostra atravessada e impactada por essas alterações, de cunho predominantemente relacional e emocional (VALDIVIA, 2016). Nesse sentido, destaca-se o papel das emoções nesse processo de transformação.

Docentes que apresentam maior aptidão de identificar, compreender, regular e trabalhar as emoções de forma inteligente, podem reunir e oferecer melhores recursos que auxiliem emocionalmente seus alunos ao lidar com eventos dentro do contexto educacional (CABELLO; ARANDA; BERROCAL, 2010). As emoções positivas se mostram importantes para diversos aspectos em sala de aula, como um maior bem-estar do professor e consequentemente um melhor ajustamento de seus alunos (BIRCH; LADD, 1996), maiores níveis dessas emoções podem favorecer no clima de sala de aula na aprendizagem (SUTTON; WHEALEY, 2003), bem-estar e felicidade dos alunos (SELIGMAN, 2005).

A inteligência emocional tem sido apontada como uma das variáveis que pode embasar propostas práticas de aprendizagem socioemocional, com impactos importantes no ambiente escolar como um todo. Por exemplo, a Inteligência Emocional se mostrou benéfica em relação ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e a um contexto escolar positivo. A IE tem sido percebida como uma variável relacionada com melhor saúde física e mental, maior bem-estar, menor uso de substâncias, comportamentos menos agressivos, melhor desempenho acadêmico e melhor desenvolvimento positivo ao buscar promover saúde associada à potencialização de suas capacidades e qualidades, sendo também articuladas com o ambiente e pessoas significativas (BERROCAL; CABELLO; COBO, 2017; FRANCO; RODRIGUES, 2018).

Silva e Duarte (2011), em investigação com 287 estudantes de enfermagem, encontraram relações significativas entre IE e sucesso acadêmico, que sugerem que, caso essas relações sejam de causalidade, seriam necessários o aprofundamento e o desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento da IE, como forma de melhorar o sucesso acadêmico. De fato, um trabalho de metanálise, realizado por McCann et al. (2020),

examinou os níveis de IE e sua relação com o desempenho acadêmico. Essa associação se mostrou significativamente forte, sugerindo que a IE seria o terceiro preditor mais importante depois da inteligência e do traço de conscienciosidade. Os autores propuseram três mecanismos explicativos do vínculo da IE com o desempenho acadêmico: a regulação de emoções relacionadas ao desempenho acadêmico, a construção de relações sociais na escola e a exploração dos aspectos emocionais presentes no conteúdo acadêmico. Sánchez-Àlvarez, Martos e Extremera (2020), em outro estudo de metanálise, também encontraram efeitos significativos da IE sobre o desempenho acadêmico.

Em um estudo com crianças brasileiras do ensino fundamental, Castro, Bueno e Peixoto (2021) encontraram a IE, a inteligência fluída e o traço de amabilidade como os principais preditores do desempenho escolar. Esses resultados sugerem fortemente que a IE desempenha um papel importante na aprendizagem dos estudantes ao favorecer a exploração de relacionamentos e a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Assim, destaca-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o impacto dessas habilidades, não somente nos alunos, mas também nos docentes, que têm recebido menos atenção nas investigações relacionadas com a inteligência emocional (BERROCAL; CABELLO; COBO, 2017; FRANCO; RODRIGUES, 2018).

A profissão docente é uma das mais antigas e necessárias, por conta de sua relevância na formação educacional e social (ANDRADE; SANTOS; FRANCO, 2016). Os professores exercem sua profissão em uma sociedade diversificada, em meio a inúmeras reformas, buscando perceber os rumos adequados às carências dos diferentes alunos e vivenciando exigências elevadas no ambiente laboral e relacionados ao ofício (VALENTE; MONTEIRO; LOURENÇO, 2017).

No século anterior, a qualidade do professor era principalmente validada por meio do desempenho acadêmico de seus alunos, porém, atualmente, os desafios encontrados pelas escolas questionam esse pensamento e objetivos (VALDIVIA, 2016). Para as escolas, não é suficiente apenas atingir um bom desempenho acadêmico, mas sim, desenvolver pessoas socialmente engajadas, com bom desenvolvimento social e emocional que os auxiliam no enfrentamento dos desafios cotidianos (CABELLO; ARANDA; BERROCAL, 2010).

As incessantes mudanças sociais e do sistema educacional trazem uma reflexão quanto ao ensino, requerendo do professor uma abordagem diferenciada, que leve em consideração o desenvolvimento emocional dos alunos e não somente o desenvolvimento cognitivo (BERROCAL; CABELLO; COBO, 2017). Os anseios da geração de estudantes contemporânea, relacionadas às tecnologias e conhecimentos disponíveis, demanda dos

professores uma capacitação para além dos aspectos cognitivos, mas também emocionais, relacionadas com a abertura às novas tecnologias, persistência para aprendê-las, controle das frustrações relacionadas às dificuldades, entre outras (DORNELLES; CRISPIM, 2021). Logo, é importante que as pesquisas em educação se voltem também para os aspectos emocionais dos professores.

Lecionar é, em sua natureza, uma prática emocional, pois envolve uma forte e contínua interação entre os envolvidos neste processo, e entende-se que este pode ser um fio condutor entre alunos e professores, pelo qual se estabelece e se consolida o clima dentro do qual ocorrerão os processos de aprendizagem (VALENTE; MONTEIRO; LOURENÇO, 2017). De fato, estudos apontam que docentes estão expostos a uma intensa e diária vivência de emoções, bem como diversas exigências emocionais comparados a outros profissionais (ANDRADE; SANTOS; FRANCO, 2016). As formas como estes se percebem, expressam e incorporam emocionalmente, refletem em sua prática, principalmente no gerenciamento das vivências elaboradas no espaço de sala de aula (BERROCAL; CABELLO; COBO, 2017).

No ambiente educacional, Brackett, Rivers e Salovey (2011) apontam que professores de nível fundamental e médio possuem associações positivas com satisfação no trabalho e negativas com a síndrome de burnout. Resultados parecidos foram encontrados no estudo de Donker e colaboradores (2020), que investigou a associação entre as estratégias de regulação, reavaliação cognitiva e supressão expressiva, e sua sensação de exaustão emocional de 94 professores do ensino médio. Foi encontrado que o uso da reavaliação cognitiva se relaciona significativamente a níveis mais baixos de exaustão emocional de professores.

Docentes com habilidades socioemocionais melhor desenvolvidas apresentam maior capacidade de regular suas emoções, melhor propensão à satisfação com seu trabalho e também são colocados como modelos positivos aos seus alunos, se tornando influência pela forma de encarar situações frustrantes. Também é percebido um favorecimento da qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre o professor e o ambiente escolar, professor e o aluno, a motivação entre os envolvidos no processo educacional e no desempenho escolar (FOZ, 2019).

Escolas que passaram por programas de intervenção em Inteligência Emocional, perceberam uma melhora no desempenho acadêmico, melhora na relação professor e aluno, além de uma redução em problemas de comportamento. Dentre os programas que buscam promover habilidades da IE, o RULER tem se destacado por pretender aumentar a qualidade das interações em sala de aula através do desenvolvimento profissional e curricular que remetem à alfabetização emocional. Em seus tópicos, se muda a qualidade dos estados

emocionais em sala, que com o tempo, melhoram a organização em sala e suporte instrucional (HAGELSKAMP ET AL, 2013; BERROCAL, CABELLO; COBO, 2017).

Hagelskamp et al (2013) traz um trabalho conduzido por dois anos que buscava compreender os resultados apresentados pelo RULER. Foram comparadas 62 escolas que integraram o RULER no currículo de salas de artes, da quinta e sexta séries, e outras que utilizavam o currículo padrão. Os resultados sustentam a teoria de mudança apresentada pelo programa, pois as salas com o RULER apresentaram maior apoio emocional, melhor organização em sala de aula e apoio institucional ao fim do segundo ano de estudo, além de que em resultados parciais, ao findar do primeiro ano, já era encontrado maior apoio emocional em sala.

Com as questões apresentadas, é observada a mudança no papel social da escola e seus impactos nesse contexto. A IE se mostra aliada a um melhor desenvolvimento físico e cognitivo e a um contexto escolar positivo. Por isso, nota-se que é significativo compreender e monitorar seus efeitos ao longo do tempo, principalmente no público docente, um dos mais ativos dentro desse ambiente que, por meio da sua prática, tem o potencial de afetar o desenvolvimento emocional dos alunos, bem como é afetado pelo comportamento e interação com alunos e gestores escolares. Curiosamente, no entanto, os docentes têm recebido menos atenção de pesquisadores, embora sejam eles os encarregados de incluir os conteúdos socioemocionais nos currículos escolares.

Como se viu, a forma como estudantes e professores lidam com suas emoções parece afetar uma gama de relacionamentos tanto com outros atores escolares quanto com a própria tarefa de ensinar e aprender. Este estudo recai sobre o impacto da IE no gerenciamento das emoções dos professores, que têm recebido menos atenção na literatura científica em relação aos estudantes. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que as competências emocionais dos professores impactarão tanto a forma como eles lidam com suas próprias emoções e estados de humor e o quanto as crenças sobre suas próprias competências para ensinar (autoeficácia). Deste modo, também busca depreender relações entre a IE e humor, apresentada na seção seguinte.

2.2 Humor

O humor, em sua etimologia, possui derivação do latim *umore* (líquido, fluído). No momento atual, as alterações do humor estariam mais referidas ao bom humor, eutímia ou humor normal e a distímia ou o mau humor. Ambas terminações partem de prefixos gregos,

como Eu, que seria entendido como bom ou verdadeiro, e Dis, visto como negação, separação ou defeito, associados a thimós, em referência ao órgão timo, pois este, em épocas passadas, era associado ao humor e ao ânimo, além do bom humor (SANTOS, 2017).

Dalgarrondo (2019, p. 155) apresenta a definição do humor ou estado de ânimo como o tônus afetivo do indivíduo. O autor o caracteriza como um estado emocional basal do momento em que o indivíduo se encontra, afetando a experiência psíquica, dando contornos particulares ao momento, podendo ampliar ou reduzir o impacto das percepções de uma determinada situação ou vivência. Santos (2017) mostra que o humor se constitui de uma sensação corpórea, que pode ser sentida como agradável, desagradável ou triste. O mesmo autor comenta que os estados de humor têm potencial de influenciar as percepções em torno das experiências cotidianas, além de ser um estado muito próximo das emoções.

Profissionais da psicologia não são os únicos a perceber, e de alguma maneira, categorizar estados afetivos. Em suas interações cotidianas, boa parte dos indivíduos busca interpretações sobre o humor do outro ou de si mesmo, procurando acessar e antecipar suas respostas emocionais, assim como podendo modificá-las. Para isso, pessoas leigas, refletem e confiam em seus conhecimentos adquiridos sobre emoções, que estão organizados e resumidos em uma estrutura cognitiva (RUSSELL, 1980). As estruturas cognitivas, ao delinear as percepções e interpretações de eventos específicos, trabalham no entendimento de sinais emocionais, como descrições verbais das emoções de maneira implícita, explícita ou evidências não verbais por meio de expressões faciais, tom de voz, lapsos ao falar, rubor e outras (RUSSELL, 1980).

É interessante notar como esses processos descritos por Russell (1980) se assemelham às habilidades relacionadas à inteligência emocional. Por exemplo, a captação dos sinais emocionais expressos de diversas formas está relacionada à percepção de emoções, assim como a organização e categorização dessas informações em uma estrutura cognitiva para a predição do comportamento das pessoas em situações futuras é muito semelhante à definição da compreensão de emoções (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016). Assim, pode-se depreender que as diferenças individuais nessas habilidades relacionadas à inteligência emocional podem estar relacionadas aos resultados que uma pessoa tem ao lidar com as emoções e estados de humor em si mesmo e nos outros. E isso pode afetar áreas importantes de expressão humana, como os relacionamentos interpessoais, o exercício profissional, entre outros.

A profissão docente, por exemplo, apresenta exigências que mobilizam capacidades físicas, cognitivas e afetivas, que, em muitos momentos excede ou sobrecarrega o uso de suas

funções psicofisiológicas. Atualmente, o trabalho do professor acontece para além da sala de aula, pois este não está comprometido apenas com o ensino, mas também com atividades referentes ao currículo, os alunos, pais, comunidade escolar (ABACAR, 2015). Assim, as exigências a este profissional têm contribuído para o aumento dos níveis de vulnerabilidade e estresse, alterações de humor, podendo desencadear transtornos, como a Síndrome de Burnout, por exemplo (LEGAL ET AL., 2005; ABACAR, 2015; VANZELLI, 2020).

Segundo Legal e colaboradores (2005), Abacar (2015) e Navarro (2020), existem diversas fontes de esgotamento de docentes. Algumas delas são a desmotivação dos alunos, comportamento indisciplinado, falta de oportunidade de ascensão na carreira profissional, baixos salários, más condições de trabalho, excesso de alunos em sala de aula, pressões de tempos e prazos, baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão, conflitos entre colegas e superiores, e rápidas e exigentes mudanças curriculares. Também são encontradas contribuições de Carlotto et al (2019) ao apontar baixo controle no próprio trabalho, elevada carga horária semanal, múltiplos empregos, má relação com os pais. Em outra investigação, com professores de escolas públicas, Moraes, Souza e Santos (2018) destacam o ambiente de trabalho precarizado devido às baixas condições encontradas na estrutura física de trabalho, relacionados à falta de material para a realização de atividades, trabalho e horário intensificado para além da carga de trabalho esperada, estendendo-se a horários reservados ao descanso e lazer.

Alterações no estado de humor, especialmente apresentando altos níveis de tensão, indica a possibilidade de distúrbios físicos e mentais, e como consequência a diminuição na capacidade de trabalho e predisposição a doenças crônico-degenerativas. Destaca-se que o estresse do professor pode gerar efeitos negativos para eles próprios, mas também para os discentes e o ambiente de aprendizagem (KYRIACOU, 2001). Por outro lado, o humor positivo facilita o acolhimento, o senso de responsabilidade e um clima de sala de aula mais favorável ao processo de ensino-aprendizagem (VANZELLI, 2020).

Bordás e Usán (2018) sugerem que o humor pode estar relacionado a inteligência emocional, mais especificamente na gestão das emoções, como um meio para lidar com os níveis de estresse e manter boas perspectivas frente a situações adversas, ligada a qualidade das interações sociais e como mecanismo de ajuste psicossocial durante o processo de aprendizagem. De fato, em estudo realizado por Platisdou (2012), acerca de inteligência emocional, síndrome de burnout e satisfação no trabalho com professores da educação especial do ensino primário grego, foi apontado que professores com maior inteligência emocional são mais inclinados a experienciar menos burnout e maior satisfação.

Grayson e Alvarez (2008) identificaram essas consequências negativas e positivas ao estudarem o aparecimento de burnout em professores do estado de Ohio. Eles encontraram relações do ambiente escolar com os três fatores do burnout: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. A exaustão emocional estaria relacionada ao mau comportamento dos alunos, mau relacionamento com pais, comunidade e alunos; o fator despersonalização relativo ao mau comportamento dos alunos, mau relacionamento com os alunos e fraca orientação acadêmica aos alunos. Por fim, a realização pessoal se vinculou às boas relações professor-aluno, bom comportamento dos alunos, boa orientação acadêmica dos alunos e boa dedicação às atividades de aprendizagem.

De forma semelhante, Fernandez-Ponchela (2019), em estudo com alunos de graduação, destaca a relevância dos estados de humor no favorecimento do aprendizado, na criação de relações satisfatórias e de confiança, no encorajamento da criatividade, na resolução de problemas, assim como nas melhorias a atenção, memorização e descanso da mente. Com isso, é percebido que boas habilidades para lidar com o humor se harmoniza com emoções e humores positivos para alunos e professores, viabilizando uma relação saudável entre ambos.

Além dessa relação entre os estados de humor e os aspectos emocionais que envolvem o ambiente escolar, as crenças de autoeficácia do professor também parecem se relacionar com os estados de humor, podendo se relacionar com burnout. Por exemplo, Abacar (2015) apresenta que crenças de ineficácia de docentes ou baixa autoeficácia, estão intimamente relacionadas com exaustão emocional, além de despersonalização e/ou cinismo no relacionamento com os outros. Fives, Hamman & Olivarez (2007) apontaram que o aumento nos níveis de autoeficácia dos professores auxilia na redução de sintomas de burnout com o tempo. Também são percebidas relações inversas entre burnout e autoeficácia em professores do ensino primário dos Estados Unidos (EGYED; SHORT, 2006). A mesma relação contrária entre burnout e autoeficácia mostra que professores, que não sentem confiança em sua capacidade de efetuar seu trabalho, estariam predispostos a desenvolver a síndrome (HULTELL; MELIN; GUSTAVSON, 2013).

Este profissional, ao enfrentar o estresse laboral, suas consequências atingem a sua saúde física e mental, seus alunos, parceiros profissionais, familiares e todos aqueles com o qual interage em seu cotidiano (ABACAR, 2015). Tendo em vista a importância da avaliação dos estados de humor, refletindo quanto a suas mudanças ou evolução para transtornos de humor é importante conhecer mais a fundo suas influências e como podem refletir na saúde docente, que aparenta ser tratada como questão secundária.

Para realizar estudos e até intervenções sobre o humor, com base na teoria da inteligência emocional, tem-se empregado um instrumento de medida bastante simples e, ao mesmo tempo, informativo: o medidor de humor (mood-meter) (BRACKETT; KREMENITZER, 2011). Esse instrumento foi baseado no modelo circumplexo dos afetos (Russell, 1980), que é formado pela interseção de eixos que descrevem duas dimensões dos afetos: valência e excitação/energia (BRACKETT et al, 2019).

Esse sistema é semelhante ao proposto por Lang (1995), que diz que as emoções seriam compostas por duas dimensões afetivas: a valência, que corresponderia a quanto um estímulo seria experimentado como agradável ou desagradável; e o arousal, correlato a excitação metabólica ou neural gerada pela intensidade que determinado estímulo desperta, interferindo no estado de alerta. Ou seja, a valência estaria relacionada a sensações agradáveis ou desagradáveis geradas pela vivência de alguma emoção, e o arousal seria alusivo a excitação ou ativação gerada pela intensidade de reações fisiológicas geradas pelas emoções (MENESES; DÍAZ, 2010).

No medidor de humor, o eixo horizontal (valência), varia entre desagradável e agradável, localizados respectivamente na extrema esquerda (- 5) e extrema direita (+ 5). Já o eixo vertical (energia), apresenta variação de baixa energia (- 5) a alta energia (+ 5), situados respectivamente na parte inferior e superior. Ambos os eixos, horizontal e vertical, formam quatro quadrantes que incluem diferentes famílias de emoções (HOFFMAN; IVCEVIC; BRACKETT, 2018).

Cada quadrante é representado por uma cor associada a um grupo de emoções. O quadrante inferior direito (baixa energia/emoção agradável, representado pela cor verde) compreende emoções como calma, contentamento e relaxamento. O quadrante superior direito (alta energia/emoção agradável, representado pela cor amarela) inclui emoções como alegria, entusiasmo e euforia. No quadrante inferior esquerdo (baixa energia/emoção desagradável, em cor azul) constam tristeza, tédio e decepção. Por fim, o quadrante superior esquerdo (alta energia/emoção desagradável, representado pela cor vermelha) contém ansiedade, medo e raiva. (HOFFMAN; IVCEVIC; BRACKETT, 2018; TOMINEY et al, 2017).

Figura 1 – Medidor de Humor



Fonte: Mood-Meter (TOMINEY et al, 2017)

O medidor de humor se apresenta como um instrumento de medida de humor palpável, que, além de servir para a realização de pesquisas, pode mediar conversas sobre sentimentos, ajudando crianças e adultos a nomearem e a identificarem o papel que as emoções desempenham ao longo do dia, do ano, da vida (TOMINEY et al, 2017). O medidor permite a exploração e desenvolvimento de habilidades de forma concreta, dando objetos físicos e cores que diversas faixas etárias possam ver, interagir e manipular em prol do seu aprendizado (BRACKETT et al, 2019).

Um dos desafios no ensino das emoções é sua natureza, em alguns casos, abstrata. Com isso, o uso de instrumentos pedagógicos pode auxiliar alunos e professores na identificação, exploração e desenvolvimento dessas habilidades de forma concreta. Para crianças muito pequenas, com cerca de três anos, são usadas as cores básicas como correspondentes as emoções (amarelo-feliz, azul-triste, vermelho-irritado e verde-calmo), e os conceitos utilizados são apresentados de maneira simples e de fácil entendimento para essa faixa etária. Seguindo a evolução apresentadas pelos alunos, a forma de expressão pode ser modificada e sua sinalização tem ênfase na linguagem (à partir da pré-escola), em forma de

projetos (ensino fundamental), debates reflexivos e pesquisas (ensino médio) (BRACKETT et al, 2019).

Esta ferramenta é, particularmente, benéfica para estudantes que estão vivenciando emoções novas, misturadas ou ainda não nomeadas, que ainda não são capazes de expressar seus sentimentos de forma verbal por conta de timidez, retraimento ou chateação, que possuem dificuldades em compreender o sentimento dos outros, e que se deparam com situações desafiadoras, geradores de emoções complexas (BRACKETT et al, 2019).

Docentes podem usar o medidor em seu cotidiano com os discentes ao ensinar a avaliar os sentimentos atuais, aprender e desenvolver estratégias de regulação emocional e manter ou modificar seus sentimentos em favor do aprendizado. Quando usado em situações favoráveis, o medidor de humor se mostra como um método vantajoso em sentido a consciência emocional e busca do gerenciamento das emoções. Uma das possibilidades de incorporar esta ferramenta no currículo padrão é por meio de análises de personagens literários ou históricos, conectando eventos que afetariam os quadrantes emocionais (NATHANSON et al, 2016; O'TOOLE, 2018).

Os professores também podem ter o medidor de humor como um material importante para a sua captura de afetos. Avaliações frequentes podem fornecer informações relacionadas aos seus sentimentos ou seus estressores, no momento da resposta (KUPPERS et al, 2007) ou compreender as influências da exaustão emocional em autorrelatos retrospectivos (GOETZ et al, 2015).

Quando educadores e alunos se envolvem no uso do medidor, ambos estão desenvolvendo as cinco habilidades do RULER ao explorar e refletir sobre o quadrante em que se localizam (reconhecendo emoções, pensamentos e efeitos físicos), o que pode ser a causa desses sentimentos (compreender as causas e consequências de suas emoções), nomeando seus sentimentos (rotulando emoções), ponderando sobre como estão ou podem expressar seus sentimentos (expressar emoções com diferentes pessoas e contextos) e quais métodos de regulação emocional serão usados para gerenciar os sentimentos (regulando emoções) (BRACKETT et al, 2019; TOMINEY et al, 2017).

A capacidade de trabalhar e desenvolver as habilidades socioemocionais, em alunos e professores, é um passo importante para a construção de uma escola emocionalmente inteligente. O medidor de humor auxilia a determinar com maior facilidade como o indivíduo se sente, sem a necessidade de verbalização imediata, mas ao se localizar em determinado quadrante, é apresentada uma facilitação para dar um nome, de forma apropriada, ao seu sentimento em específico (HOFFMAN; IVCEVIC; BRACKETT, 2018).

Como se pode perceber, o medidor de humor é um instrumento útil para a identificação dos estados emocionais e costuma ser empregado no contexto escolar para se lidar com situações emocionais e para o crescimento emocional de professores e alunos. No entanto, no contexto desta pesquisa, ele será empregado como instrumento de medida de humor, em que os respondentes irão indicar seus estados afetivos quanto à valência (desagradável/agradável) e energia (baixa/alta).

2.3 Autoeficácia

As discussões em torno da autoeficácia tiveram início com o artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, publicado por Bandura (1977). Esta teoria veio como complemento à Teoria de Aprendizagem Social, de Bandura e Walters (1963), mais tarde intitulada Teoria Social Cognitiva, em decorrência da falta de um elemento teórico que correspondesse ao desenvolvimento de percepções sobre si mesmo, que podem ser chave para o controle de si e do ambiente (CASTELO; LUNA, 2017).

A autoeficácia é entendida como a crença que o indivíduo possui sobre a sua capacidade de agrupar recursos cognitivos, motivacionais e comportamentais com a finalidade de executar uma tarefa. Entende-se que essas crenças interferem na visão sobre si e suas capacidades, afetando suas motivações, objetivos e aspirações, assim, baseadas em tais crenças, serão definidos os desafios enfrentados, o esforço aplicado no objetivo e o tempo de afino diante das dificuldades esperadas e apresentadas (HUTZ, 2014; OLIVEIRA; SILVA; BARDAGI, 2018).

A autoeficácia apresenta dois componentes: as expectativas de resultados e as expectativas de eficácia. Na primeira, o indivíduo estabelece um objetivo próprio, averiguar o que é primordial para sua conclusão, e em seguida, aferir sua capacidade para a conclusão das ações necessárias para atingir o objetivo. Para mais, este construto apresenta a possibilidade de aumento ou redução, uma vez que as crenças mantidas e satisfeitas possuem tendência a se elevar, enquanto o fracasso pode causar a diminuição. Logo, um indivíduo que se percebe com eficácia elevada tem maior propensão a atingir o que intenciona, também tendo sua autoeficácia fortalecida pelo resultado positivo. De forma semelhante, conclusões negativas podem gerar o enfraquecimento da autoeficácia e da probabilidade de obtenção de sucesso (HUTZ, 2014).

O desenvolvimento das crenças de autoeficácia é concebido por meio das interpretações de quatro fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal e

estados fisiológicos e emocionais. A primeira, experiência direta, é significativa para o julgamento da autoeficácia, visto que tarefas anteriores se tornam um indicador de habilidades. As interpretações procedentes de vivências anteriores são responsáveis pelo desenvolvimento ou afirmação das crenças sobre as competências necessárias para assumir determinada tarefa, posteriormente influenciando no interesse e persistência para envolver-se em atribuições de mesmo domínio (HUTZ, 2014; BERNARDINI; MURGO, 2017).

A experiência vicária se refere ao quanto a crença do indivíduo é induzida pela observação das ações, com bom desempenho, do outro. Ao observar pessoas, com características similares, atuando em uma atividade e obtendo sucesso, o indivíduo compreende que também possui tais capacidades para sua realização, reforçando suas próprias crenças. A persuasão verbal acontece quando o indivíduo reconhece suas habilidades por conta dos feedbacks, positivos e negativos, de outras pessoas, sendo recorrente em ambientes familiares, escolares e organizacionais. Esse retorno social recebido se torna uma forma de reconhecimento e fortalecimento das crenças sobre suas capacidades, mas é importante que essa persuasão seja realista e compatível com as condições da pessoa (HUTZ, 2014; BERNARDINI; MURGO, 2017).

Por último, os estados fisiológicos e emocionais vêm representar o grau de reações positivas e negativas que são experienciadas ao administrar situações e que sugerem o julgamento de sua capacidade, além da confiança, força e vulnerabilidade. Ou seja, estes atuam na autoeficácia pessoal, pois os estados fisiológicos e emocionais positivos aumentam a percepção da autoeficácia, enquanto os estados negativos tendem a diminuir esta percepção (HUTZ, 2014; BERNARDINI; MURGO, 2017).

O sujeito com maior nível de autoeficácia, diante de alguma atividade ou situação, mobiliza esforços a fim de produzir os melhores resultados e execução. Possui a capacidade de se automotivar, ter iniciativa, persistência e o empenho exigido, pois crê no poder de lidar com as situações de forma satisfatória, além de que percebem as dificuldades como desafios e buscam novas vivências e aprendizagens. Por outro lado, aqueles que apresentam baixos níveis de autoeficácia tendem a descontinuar seus esforços previamente e chegam a fracassar na realização de tarefas, por apresentar sentimento de desamparo e incapacidade de controle das situações. É demonstrada pouca persistência na busca de novas soluções visto que se acredita na falta de alcance do objetivo. Ambos os modos de procedimento se relacionam com diversas variáveis, como desempenho acadêmico e profissional, autoestima, otimismo e outros, que ampliam o impacto que a autoeficácia na vida do indivíduo (HUTZ, 2014).

Os estudos sobre autoeficácia se expandiram para diversos contextos, um deles é o educacional. A influência de aspectos afetivos se encontra de maneira central na construção de conhecimento e da pessoa. A relação de ensino-aprendizagem é vista de forma diferenciada, pois esta não compreende apenas as capacidades cognitivas, mas também diversos fatores como próprio aluno, professor e o contexto escolar (DA SILVA; RAMOS; PEREIRA, 2019; MENEZES, 2020).

Menezes (2020) aponta o quanto o vínculo professor-aluno interfere no processo de formação e manutenção da autoeficácia dos discentes, pois a aprendizagem mediada por componentes emocionais positivos, pode prevenir situações de ansiedade que dificultam a realização de tarefas propostas. Além disso, também trata de pontos de destaque na atuação do professor em favor deste construto, como o uso da persuasão verbal por meio dos feedbacks quanto ao desempenho do aluno, no uso de estratégias e métodos didáticos em sala de aula, demonstrando a importância da equipe pedagógica e professores estarem cientes dos modos de atuação que deem suporte a autoeficácia.

Por sua vez, a crença de autoeficácia do professor é entendida, segundo Silva e Silva (2015), como o julgamento do professor quanto às suas competências para bons resultados e envolvimento dos alunos na aprendizagem, mesmo aqueles vistos como difíceis ou desmotivados. Tal crença tem sido vinculada a um contribuinte para a instauração de locais facilitadores da aprendizagem. Opera como moderadora das ações praticadas pelos professores, como o uso de novas estratégias e metodologias de ensino, a reflexão dos objetivos estabelecidos e sua realização, ou não (CASANOVA; AZZI, 2015).

Pensando na formação das crenças de autoeficácia do docente, Bernardini e Murgio (2017) se propuseram a analisar as fontes de formação das crenças de autoeficácia de 43 docentes no ensino superior, encontrando forte influência da Persuasão Social e Estados Fisiológicos e Afetivos. Resultado parecido foi identificado no estudo de Da Silva, Ramos e Pereira (2019) ao avaliar 24 professores da educação infantil, apontando a Persuasão Verbal como mais significativa na constituição de suas crenças.

Quanto à importância da autoeficácia em comportamentos que enriquecem as relações e aos objetivos propostos a si, Silva e Silva (2015) apresentam um estudo que objetivou estudar as influências da autoeficácia no comportamento de professores, mais especificamente na colaboração entre eles. Envolvendo 82 professores de escolas do 2º e 3º ciclos de Portugal, foi percebido que professores possuem autopercepção positiva quanto a sua eficiência estão mais disponíveis a colaborar com colegas, concluindo-se que existe relação entre a tendência do envolvimento em práticas colaborativas e autoeficácia elevada.

Skaalvik & Skaalvik (2010) averiguaram sobre as relações entre a percepção dos professores sobre o contexto escolar, autoeficácia do professor, eficácia coletiva do professor, satisfação no trabalho e seu esgotamento com 2.249 professores noruegueses do ensino fundamental e médio. Em seus resultados, foram expostos que a autoeficácia do professor estaria ligada a relações positivas com os pais de seus alunos, enquanto a autoeficácia coletiva, além da relação com os pais, está fortemente relacionada a autonomia e apoio recebidos de seus supervisores.

Quanto às relações entre autoeficácia e as dimensões do burnout, Skaalvik & Skaalvik (2010) encontraram correlações da autoeficácia com a exaustão e a despersonalização. A satisfação no trabalho se mostrou positivamente relacionada com a autoeficácia do professor e negativamente com as duas dimensões do burnout. Por fim, todas as variáveis se relacionaram significativamente com respostas cognitivas e emocionais geradas pelo contexto escolar.

Em estudo com 781 professores australianos do ensino médio, Aldridge & Fraser (2016) encontraram relações entre autoeficácia docente e satisfação profissional, assim como ambas se relacionaram com o clima escolar. Os resultados encontrados apresentam dados que enriquecem o conhecimento sobre o clima escolar e suas mudanças, além de sugerir a importância de considerá-lo no ambiente educacional.

Mohamadi & Asadzadeh (2012) ao testar 284 professores percebeu que a autoeficácia dos professores teve atuação mediadoras de informação e afetam o desempenho dos alunos. Já Bunomo, Fiorili & Benevene (2019) ao investigar o impacto das emoções na autoeficácia em 272 professores italianos, encontraram que as emoções positivas atuam com efeito atenuador dos impactos prejudiciais das emoções negativas. As emoções, quando relacionadas aos alunos e ao papel profissional, não se mostraram como preditores de autoeficácia, mas a relação do profissional com seus discentes aparentou possuir um efeito protetor na saúde mental dos professores.

Desde seu surgimento, a IE tem sido abordada como alternativa positiva em diversos ambientes, como no campo clínico, organizacional e, em particular, no meio educacional, onde podemos ver grande repercussão com o desenvolvimento da IE. Da mesma forma, a autoeficácia busca bons resultados quanto ao envolvimento dos docentes e discentes na aprendizagem (FOZ, 2019; SILVA; SILVA, 2015). Ambos os construtos intencionam melhorar o relacionamento dentro e fora de sala de aula e o desempenho escolar. Portanto é plausível esperar que haja relação entre inteligência emocional e autoeficácia, como, de fato, a literatura científica reporta.

Por exemplo, Rastegar & Memarpour (2009) ao refletirem sobre a dificuldade que professores de língua estrangeira encontram em sua atividade profissional, foi realizado um estudo com 72 professores de língua inglesa do ensino médio de Shiraz, no Irã. Em estudo parecido, Moafian & Ghanizadeh (2009) trabalharam com 89 professores de língua estrangeira na cidade de Mashhad, no Irã, e encontraram os mesmos resultados, correlação significativa entre inteligência emocional e autoeficácia do professor. Ambos os resultados apresentaram correlação positiva entre as variáveis, sugerindo que estes profissionais poderiam auxiliar no gerenciamento de emoções de indivíduos com menores níveis de conhecimento sobre emoções.

Em outro estudo, Lee & Song (2010) ao estudar sobre a relação entre inteligência emocional, autoeficácia e satisfação no trabalho com 265 enfermeiros de um hospital universitário da Coreia do Sul, foi encontrada correlação positiva significativa entre inteligência emocional e autoeficácia. Também, foram encontradas correlações significativamente negativas entre estresse no trabalho com inteligência emocional e autoeficácia. Com isso, é reforçado que o desenvolvimento de ambas as variáveis são benéficas, pois estas se colocam como importantes em uma rotina estressante, como a do professor.

Wu et al (2019) também investigaram as relações entre inteligência emocional e autoeficácia, e suas relações com o desempenho docente com 467 professores chineses do ensino médio. Os resultados mostram que maiores níveis de IE se correlacionam positivamente e significativamente com maiores níveis de autoeficácia, e essas variáveis auxiliam no papel mediador que o docente exerce em sala de aula.

A relação entre IE e autoeficácia também foi investigada em estudantes. Por exemplo, Llor, Solórzano e Saltos (2018), objetivando compreender se há relações entre IE e autoeficácia em alunos do curso de Psicologia no Equador, visto que seu trabalho futuro se dá em contato direto com as outras pessoas, espera-se uma mínima compreensão de suas emoções e do outro. Com 401 alunos, foi identificada correlação positiva entre as variáveis. Também foi pontuada a relevância de estratégias de melhoria dos níveis de IE para sua futura carreira, pois a formação do profissional de psicologia deve ir além da carga teórica, sendo adequado incorporar o treino de habilidades sociais e afetivas em favor do trabalho com fatores de proteção da saúde mental, melhor desempenho profissional e melhor qualidade de vida. De forma semelhante, Delgado e colaboradores (2019), em estudo com 573 estudantes universitários espanhóis, matriculados no primeiro ano de formação de professores de educação infantil, encontraram relação entre IE e autoeficácia com sucesso acadêmico. Com

isso, é sugerido que o mesmo auxílio que essas variáveis trazem para o desempenho acadêmico, podem também facilitar o trabalho futuro como professores.

As descobertas apresentadas mostram que a inteligência emocional, o humor e as crenças de autoeficácia desempenham um papel no contexto educacional, tanto para alunos quanto para professores. No entanto, estudos envolvendo essas três variáveis não foram encontrados, especialmente no público docente. Por isso, se propôs a realização deste estudo, cujo objetivo geral foi investigar as relações entre inteligência emocional, alterações de humor ao longo do ano e as crenças de eficácia, em professores da rede pública de ensino de Pernambuco.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Avaliar as relações entre Inteligência Emocional, alterações de humor ao longo do ano e as crenças de eficácia de professores da Rede Pública de Ensino de Pernambuco;

3.2 Objetivos específicos

Verificar as relações entre inteligência emocional e as crenças de eficácia de professores do ensino público;

Verificar as relações entre inteligência emocional e as alterações de humor de professores do ensino público ao longo do ano;

Verificar as relações entre crenças de eficácia e as alterações de humor dos professores ao longo do ano;

4 HIPÓTESES

O presente estudo objetivou investigar as relações entre competências emocionais, autoeficácia e variações de humor. Considerando que os estudos de Delgado e colaboradores (2019), Bunomo, Fiorili & Benevene (2019), Rastegar & Memarpour (2009), Moafian & Ghanizadeh (2009), Lee & Song (2010), Wu et al (2019), Loor, Solórzano e Saltos (2018), Castelo e Luna (2017), Ferreira (2010) encontraram relações positivas e significativas entre IE e autoeficácia, espera-se encontrar resultados semelhantes com professores brasileiros.

Não foram encontrados estudos sobre a relação entre inteligência emocional e variações de humor, especialmente com a concepção de humor empregada neste estudo, como resultante das combinações de sentimentos e energia. No entanto, foram encontradas relações entre IE e construtos semelhantes nos trabalhos de Donker e colaboradores (2020), Brackett, Rivers e Salovey (2011), Platisdou (2012), Grayson e Alvarez (2008), Fernandez-Ponchela (2019), Abacar (2015). Com base nesses estudos e no fato de esses dois construtos estarem relacionados ao processamento de informações emocionais, espera-se encontrar correlações positivas e significativas entre eles.

O terceiro objetivo deste estudo é investigar as relações entre autoeficácia dos professores e as medidas de humor. Com base nas relações encontradas entre IE e humor e IE e autoeficácia, espera-se encontrar correlações positivas entre autoeficácia e humor (sentimentos e energia) neste estudo.

5 METODOLOGIA

5.1 Desenho do estudo

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter transversal e abordagem quantitativa.

5.2 Participantes

Integraram a amostra deste estudo, 51 sujeitos com média de 48,4 anos de idade (DP=11,1), majoritariamente do sexo feminino (68,6%). Quanto à cor, a maioria se declarou branco (43,1%), seguido pelos que se declararam pardos (37,2%), pretos (15,7%) e amarelos (3,92%). Além disso, a maioria se declarou casado (58,8%) e com ensino superior em nível de pós-graduação completa ou incompleta (92,2%). Quanto à atuação profissional, a maioria declarou atuar no ensino médio (52,9%), seguido do Ensino fundamental I (até o 5º ano) (27,5%) e do Ensino Fundamental II (do 6º ano em diante) (19,6%), e em período integral de trabalho (56,9%). E quanto ao estado geral de saúde, a maioria declarou não apresentar problema crônico de saúde (68,6%), embora aproximadamente metade da amostra tenha declarado fazer uso de medicação (51,0%).

Foram incluídos neste estudo: professores do ensino público, com atuação em sala de aula de pelo menos dois anos completos e que concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foram excluídos deste estudo professores que não lecionam na época da coleta de dados há pelo menos dois anos completos no ensino público; professores que no momento da coleta estavam assumindo outra função, diferente da função docente.

Os participantes foram contatados via rede social, e-mail, divulgação nas escolas, por meio de contato com administradores escolares e oferecimento de uma palestra sobre inteligência emocional em sala de aula e os resultados encontrados na pesquisa.

5.3 Instrumentos

Os participantes do estudo foram convidados a responder um conjunto de instrumentos de coleta de dados descritos a seguir:

5.3.1 Questionário sociodemográfico

Busca caracterizar o perfil sociodemográfico da amostra investigada como: sexos, etnia, escolaridade, atuação profissional, período de trabalho, estado de saúde e uso de medicamentos.

5.3.2 Inventário de Competências Emocionais (ICE)

Esse instrumento foi construído com base no modelo de inteligência emocional proposto por Mayer e Salovey (1997), por isso, foi empregado para a obtenção de indicadores da inteligência emocional. Composto por 34 itens, o Inventário de Competências Emocionais apresenta afirmações sobre habilidades emocionais (“Sou capaz de expressar os meus sentimentos de apreço por alguém”, “Quando estou com um sentimento negativo, sei o que devo fazer para me sentir melhor”, “Identifico as atividades que me deixam de mau humor”, “Evito que meu mal humor influencie meu relacionamento com as pessoas”, “Sei como acalmar uma pessoa nervosa”) a serem lidas e respondidas através de uma escala Likert de cinco pontos, no qual 1 corresponde a “Não se aplica ao meu caso” e 5 a “se aplica perfeitamente ao meu caso”, podendo atribuir 2, 3 e 4, caso considere seu grau de concordância entre os extremos. O instrumento apresentou evidências de validade fatorial para avaliação dos seguintes fatores: percepção de emoções, expressividade emocional, regulação de emoções em outras pessoas, regulação de emoções em baixa potência em si mesmo e regulação de emoções de alta potência em si mesmo (BUENO; CORREIA; PEIXOTO, 2021).

Suas interpretações se dão da seguinte forma, o fator REOU está relacionada a habilidade de trabalhar com pessoas emocionalmente difíceis ou tomadas pela emoção, podendo acalmar ou motivar o outro, auxiliando positivamente na forma de encarar situações complicadas e darem o seu melhor (“Sei como motivar as pessoas a darem o melhor de si” e “Sei como encorajar uma pessoa a enfrentar seu medo”. Já o fator REBP, põe em prática a habilidade de não se prostrar diante da tristeza, desânimo, medo ou frustrações cotidianas, sendo relacionada a automotivação e a construção de sentimentos positivos ao lidar com tarefas a serem cumpridas (“Consigo vencer meu desânimo” e “Sou capaz de me livrar facilmente da tristeza”) (BUENO; CORREIA; PEIXOTO, 2021).

A EXPR compreende a habilidade de expressar-se emocionalmente possuindo uma boa comunicação sobre os sentimentos, independentemente da não aceitação do outro (“Tenho vergonha de expressar meus sentimentos” e “Sou emocionalmente expressivo”. A PERC abrange a habilidade de perceber o próprio estado ou mudanças emocionais próprias e dos outros a sua volta, estando ciente das influências de seus sentimentos e comportamentos sobre o outro e vice versa, percebendo o que é esperado socialmente de si quanto a suas emoções e o que realmente está sentindo ou detectar com maior facilidade o aumento maior do que o normal de determinada emoção (“Identifico quando uma pessoa está disposta ou não

a me ajudar” e “Noto quando estou me sentindo mal, mesmo sem saber a causa”) (BUENO; CORREIA; PEIXOTO, 2021).

A REAP é ligada a regulação da impulsividade, raiva e euforia, podendo assumir o controle e agir de maneira adequada à situação (“Consigo controlar-me para não agir sob influência da euforia, quando necessário” e “Conto até dez para não agir descontroladamente”). Por fim, o fator geral de competências emocionais, o ICER, caracteriza a habilidade geral de encarar situações emocionais, perceber emoções em si e nos outros, de expressar-se emocionalmente e de controlar-se ao vivenciar emoções em forte intensidade. Esses fatores apresentaram coeficientes de fidedignidade (alfa de Cronbach e ômega de McDonald) iguais ou superiores a 0,7 (BUENO; CORREIA; PEIXOTO, 2021).

5.3.3 Crenças de Eficácia de professores.

O instrumento para avaliação das crenças de eficácia em professores é composto por 20 afirmações que o participante responde utilizando uma das 6 alternativas descritas dispostas em uma escala do tipo Likert de seis pontos, desde total discordância até inteira concordância, podendo atribuir 2, 3, 4 ou 5, caso o grau de concordância esteja entre os extremos. Dos 20 itens, 12 correspondem ao construto eficácia pessoal e oito à eficácia do ensino (“Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis”, “Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem”, “Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais” e “Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muito os alunos”) Esses fatores apresentam coeficientes de fidedignidades (alfa de Cronbach) iguais ou superiores a 0,7 (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003).

O instrumento ligado à autoeficácia, Crenças de eficácia de professores, possui itens que buscam compreender dois aspectos deste profissional: o senso de eficácia pessoal e o senso de eficácia de ensino. A eficácia pessoal estaria relacionada com o grau de confiança que o indivíduo possui em sua capacidade de responder demandas da situação de ensino (“Quando um aluno se sai melhor como de costume, normalmente é porque estou me esforçando mais no ensino” e “Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino”), e a eficácia de ensino é compreendida como a crença de que os professores, geralmente, estão preparados a responder de forma competente aos desafios específicos do cotidiano educacional (“Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho

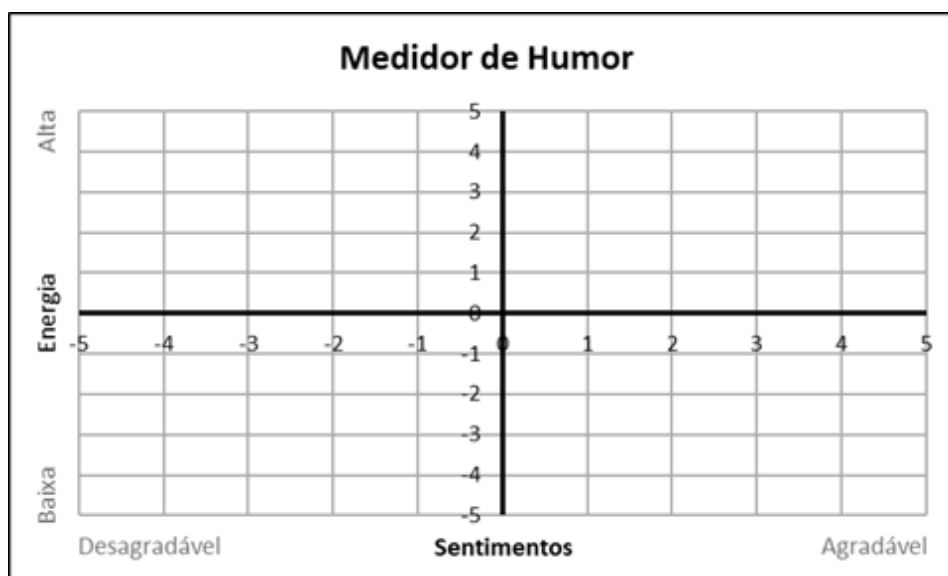
dele” e “As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa”) (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003).

5.3.4 Mood – Meter

O Mood-Meter ou Medidor de Humor é um gráfico, que foi construído com base no modelo circunplexo do afeto (RUSSELL, 1980), com eixos em escalas de -5 a +5, em que o eixo horizontal caracteriza os sentimentos (agradáveis e desagradáveis) e o vertical seu nível de energia (baixo e alto). Essas variáveis são respondidas separadamente, em relação a um evento, momento, objeto, etc. Neste caso, os participantes serão solicitados a avaliarem seu estado emocional (sentimentos e nível de energia), através de perguntas que remetam ao período solicitado, para o trabalho docente no início e no final do ano letivo, antes da pandemia, e seu sentimento e energia durante a pandemia. Portanto, cada participante terá notas de sentimento (m1s) e de energia (m1e) no início do ano letivo antes da pandemia, notas de sentimento (m2s) e energia (m2e) no final do ano antes da pandemia e notas de sentimento e energia durante a pandemia.

A partir dessas medidas foi calculado o deslocamento emocional do participante quanto aos sentimentos ($m2s - m1s$) e quanto à energia ($m2e - m1e$). Graficamente, o deslocamento quanto aos sentimentos corresponde a uma reta horizontal e o deslocamento quanto à energia a uma reta vertical. Considerando essas duas medidas como catetos de um triângulo retângulo, o valor da hipotenusa corresponde ao deslocamento emocional do participante.

Figura 2 – Medidor de Humor



Fonte: Medidor de Humor (Russell, 1980)

5.4 Procedimentos

O estudo realizou todos os procedimentos respeitando a resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde, cumprindo as exigências básicas para a realização de pesquisas envolvendo seres-humanos: não-maleficência, beneficência, autonomia, justiça e equidade (CNS, 2016). Inicialmente este projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE (CEP/CCS/UFPE) e foi aprovado sob o CAAE de número 49989421.4.0000.5208. As identidades dos sujeitos participantes permaneceram em sigilo, sendo garantido o anonimato das informações; e foi solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para participação.

Com a devida aprovação deste estudo, a pesquisadora entrou em contato com diversas escolas para a realização da coleta de dados no intuito de expor os objetivos da pesquisa e realizar o devido convite para a participação. Também foi realizada divulgação por meios de mídias sociais com banner e link do formulário. A coleta de dados aconteceu entre outubro de 2021 a dezembro do mesmo ano. Os voluntários inicialmente assinaram digitalmente, depois de lerem e concordarem, o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cada professor respondeu o instrumento individualmente via internet (formulário Google), sem restrições de tempo para conclusão. Após a coleta e análise dos dados, o instrumento e os questionários estarão todos arquivados por um período de cinco anos, conforme a Resolução CFP 007/2003 Art. 2º do Código de Ética do Profissional Psicólogo.

5.5 Análise de Dados

Após o período de coleta, os dados foram organizados em uma planilha eletrônica para a realização de análises estatísticas. Para atingir os objetivos propostos foram realizadas análises de correlação de Pearson entre os fatores avaliados pelos instrumentos propostos. As correlações foram consideradas estatisticamente significativas quando p foi menor que 0,05.

6 RESULTADOS

Em consequência da complexidade do estudo, os resultados da dissertação serão apresentados em dois grandes blocos. O primeiro compreende as estatísticas descritivas e índices de fidedignidade dos instrumentos de medida utilizados neste trabalho. Em seguida, serão apresentadas as análises de dados realizadas para a compreensão das interações entre as variáveis propostas nos objetivos: competências emocionais, autoeficácia e alterações de humor.

No processo de análise e escolha de instrumentos adequados aos objetivos que a pesquisa buscou atingir, foram utilizados instrumentos que já dispunham de evidências de validade e fidedignidade. Assim, optou-se por somente realizar o cálculo dos índices de precisão dos fatores desses instrumentos, o que se deu por meio dos coeficientes Alfa de Cronbach (α) e Ômega de McDonald (Ω).

O método conhecido como Alfa de Cronbach busca apurar a precisão pela consistência interna dos itens dos instrumentos de medida, com seu cálculo sendo feito divisão entre a média de covariância dos itens e a variância dos escores totais do teste. Esse índice estatístico é utilizado para fornecer informações sobre a forma com que os itens de um determinado instrumento de medida se correlacionam entre si (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2012). Já o coeficiente Ômega considera a precisão a partir das cargas fatoriais dos itens nos fatores, evitando algumas deficiências do Alfa de Cronbach, como a dependência do número de itens, do número de alternativas de resposta e da variância do teste (DOMÍNGUEZ-LARA; MERINOSOTO, 2015).

Valores do Alfa de Cronbach acima de 0,9 são considerados exemplares, valores entre 0,9 e 0,7 são adequados e entre 0,7 e 0,6 são aceitáveis. Porém, resultados em que seu coeficiente se encontra entre 0,6 e 0,5 são questionáveis e abaixo de 0,5 são insuficientes (Maroco & Garcia-Marques, 2012). Por sua vez, um bom valor do coeficiente Ômega de McDonald deve estar entre 0,7 e 0,9, e valores iguais ou acima de 0,65 podem ser aceitos (Ventura-Leon & Caycho-Rodriguez, 2017). Na resolução nº 09/2018, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), em que se apresentam os critérios mínimos para aprovação de testes psicológicos pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), são aceitos índices de consistência interna iguais ou superiores a 0,6 (CFP, 2018).

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas e os índices de consistência interna do Inventário de Competências Emocionais – Revisado.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas Inventário de Competências Emocionais Revisado (ICE-R)

Fatores	M	DP	ω	α
Regulação de Emoções em Outras Pessoas (reou)	3,97	0,74	0,96	0,94
Regulação de Emoções de Baixa Potência (rebp)	3,79	0,62	0,93	0,84
Expressividade Emocional (expr)	3,92	0,71	0,74	0,68
Percepção de Emoções (perc)	4,21	0,46	0,85	0,74
Regulação de Emoções de Alta Potência (reap)	3,59	0,61	0,85	0,67
Competências Emocionais - Geral (icer)	3,90	0,48	0,72	0,81

M – Média; DP – Desvio Padrão, α – Coeficiente Alfa de Cronbach; ω = Coeficiente Ômega de McDonald

Como se pode observar na Tabela 1, os coeficientes Alfa de Cronbach variaram de 0,67 a 0,94 e os coeficientes ômega de McDonald de 0,72 a 0,96. Portanto, todos os coeficientes atenderam ao critério internacional, apresentando-se acima de 0,7, com exceção da escala de regulação de emoções de alta potência (reap) que apresentou coeficiente alfa de 0,67. Ainda assim, este coeficiente está muito próximo a 0,7, além de o coeficiente ômega ter sido de 0,74, permitindo que se considere a escala como fidedigna para ser utilizada neste estudo.

Em relação às estatísticas descritivas (média e desvio padrão), nota-se que as médias se encontram pouco acima do ponto central das escalas (que variam de 1 a 5, ponto central igual a 3), entre 3,5 e 4,5, e que os desvios padrões variaram de 0,46 a 0,74, apresentando variabilidade que pode ser considerada suficiente para a detecção de diferenças individuais nas escalas. A Tabela 2 mostra as correlações entre os fatores do ICE-R.

Tabela 2 – Coeficientes de correlação de Pearson entre os fatores do ICE-R

	reou	rebp	expr	perc	reap	icer
reou						
rebp	0.66***					
expr	0.56***	0.45***				

perc	0.65***	0.58***	0.46***			
reap	0.48***	0.39**	0.25	0.23		
icer	0.89***	0.81***	0.74***	0.74***	0.62***	1***

reou – Regulação de Emoções em Outras Pessoas; rebp – Regulação de Emoções de Baixa Potência, expr – Expressividade Emocional; perc - Percepção de Emoções; reap - Regulação de Emoções de Alta Potência; icer - Competências Emocionais – Geral.

Como esperado, nota-se que houve um padrão de correlações positivas e estatisticamente significativas entre os fatores do ICE-R, tal como seria esperado para fatores que estão relacionados ao mesmo construto, neste caso, a inteligência emocional. A Tabela 3 mostra as estatísticas descritivas e os índices de consistência interna da Escala de Crença de Eficácia de Professores.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas da Escala de Crença de Eficácia de Professores

Fatores	M	DP	ω	α
Eficácia pessoal (efipes)	4,37	0,86	0,94	0,90
Eficácia de ensino (efiens)	3,74	1,12	0,92	0,87

M – Média; DP – Desvio Padrão, α – Coeficiente Alfa de Cronbach; ω = Coeficiente Ômega de McDonald

Na Tabela 3, é observado que ambos os coeficientes estiveram acima de 0,7, possibilitando considerar as escalas do instrumento como fidedignas para o uso na pesquisa. Quanto às estatísticas descritivas, as médias se situam entre 3,74 e 4,37, um pouco acima do ponto central das escalas, que podiam variar de 1 a 5 e seu ponto central é igual a 3. Os desvios padrões variam entre 0,86 e 1,12, indicando que houve boa variabilidade e as escalas captaram diferenças individuais entre os participantes quanto às crenças de eficácia. Além disso, a correlação entre os dois fatores da Escala de Crenças de Eficácia dos Professores foi de 0,37 ($p < 0,01$).

A Tabela 4 apresenta as estatísticas descritivas das perguntas respondidas por meio do medidor de humor.

Tabela 4 - Correlações entre competências emocionais e crenças de eficácia de professores

	Média	Desvio Padrão
m1s	8,39	1,83
m1e	8,67	1,65
m2s	5,86	2,94
m2e	5,74	3,25
m3s	5,14	2,42
m3e	5,41	2,37

m1s – sentimentos no início do ano; m1e – energia no início do ano; m2s – sentimentos no final do ano; m2e – energia no final do ano; m3s – sentimentos ao longo da pandemia; m3e – energia ao longo da pandemia.

Nesse caso, as pontuações podem variar de 0 a 10, com 5 no ponto central. Nota-se que os sentimentos e a energia no início do ano estão entre o ponto central e o topo da escala, enquanto no final do ano e durante a pandemia estão mais próximos do ponto central, tanto para sentimentos quanto para energia. A variabilidade foi boa em todos os casos, mas foi menor nas medidas referentes ao início do ano, intermediária nas medidas sobre o decorrer da pandemia e mais elevadas nas medidas sobre o final do ano. Como essas medidas não correspondem a escalas, não houve medidas de consistência interna.

Aqui se encerra o primeiro bloco de resultados, em que se observou que as duas escalas usadas no estudo apresentam boas propriedades psicométricas e podem ser utilizadas com confiabilidade para as análises subsequentes. Em seguida são apresentadas as análises empregadas para a verificação dos objetivos deste trabalho.

Para verificar as relações entre a inteligência emocional e as crenças de autoeficácia foram calculados os Coeficientes de Correlação de Pearson entre os fatores do Inventário de Competências Emocionais – Revisado e os fatores da Escala de Eficácia dos Professores. Os resultados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Correlações entre competências emocionais e crenças de eficácia de professores

Fatores	Eficácia pessoal (efipes)	Eficácia de ensino (efiens)
Regulação de Emoções em Outras Pessoas (reou)	0,49***	-0,06
Regulação de Emoções de Baixa	0,36**	-0,03

Potência (rebp)		
Expressividade Emocional (expr)	0,14	-0,2
Percepção de Emoções (perc)	0,44**	-0,07
Regulação de Emoções de Alta	0,38**	0,04
Potência (reap)		
Competências Emocionais - Geral (icer)	0,47***	-0,09

* Estatisticamente significativo ao nível de 0,05 (bicaudal); ** Estatisticamente significativo ao nível de 0,01 (bicaudal); *** Estatisticamente significativo ao nível de 0,001 (bicaudal).

Observa-se que houve um padrão de correlações positivas e significativas entre os fatores de competências emocionais com o fator de eficácia pessoal, exceto expressividade emocional, mas não com o fator de eficácia no ensino da Escala de Eficácia dos Professores. A Tabela 6 apresenta os dados referentes às correlações entre as competências emocionais e as medidas de humor.

Tabela 6 - Correlações entre competências emocionais e humor (mood – meter)

Fatores	m1s	m1e	m2s	m2e	m3s	m3e
(reou)	0,24	0,12	0,26	0,35*	0,38**	0,29*
(rebp)	0,33*	0,24	0,3*	0,36**	0,4**	0,33*
(expr)	0,19	0,04	0	0,04	0,1	0,14
(perc)	0,33*	0,27	0,24	0,28*	0,13	0,08
(reap)	0,2	0,14	0,24	0,19	0,39**	0,24
(icer)	0,33*	0,2	0,26	0,31*	0,38**	0,29*

* Estatisticamente significativo ao nível de 0,05 (bicaudal); ** Estatisticamente significativo ao nível de 0,01 (bicaudal); *** Estatisticamente significativo ao nível de 0,001 (bicaudal).

Verifica-se na Tabela 6 que, no período anterior a pandemia, a regulação de emoções de baixa potência, percepção de emoções e as competências emocionais (geral) apresentaram correlações positivas com sentimentos no início do ano (quanto maior as competências emocionais. No entanto, ao final do ano, embora a correlação entre energia e regulação de

emoções de baixa potência permaneça significativa, a maior parte das correlações ocorre entre os fatores das competências emocionais (regulação de emoções em outras pessoas, regulação de emoções de baixa potência, percepção de emoções e competências emocionais – geral) com o nível de energia. Além disso, no período durante a pandemia, foram observadas que as correlações predominantes ocorreram entre os diversos fatores de regulação de emoções com ambos os aspectos de humor, sentimentos e energia.

Na Tabela 7 são descritas as correlações encontradas entre as competências emocionais e as variações de humor.

Tabela 7 - Correlações entre competências emocionais e deslocamento emocional dos professores ao longo do ano letivo

Fatores	Deslocamento
Regulação de Emoções em Outras Pessoas (reou)	-0,24
Regulação de Emoções de Baixa Potência (rebp)	-0,2
Expressividade Emocional (expr)	-0,03
Percepção de Emoções (perc)	-0,13
Regulação de Emoções de Alta Potência (reap)	-0,22
Competências Emocionais - Geral (icer)	-0,22

* Estatisticamente significativo ao nível de 0,05 (bicaudal); ** Estatisticamente significativo ao nível de 0,01 (bicaudal); *** Estatisticamente significativo ao nível de 0,001 (bicaudal).

Quanto às correlações entre competências emocionais e as variações de humor dos professores captadas pelo mood-metter, do início para o final do ano, não foram encontradas correlações significativas. O estudo das correlações entre as crenças de eficácia dos professores e humor compõem a Tabela 8.

Tabela 8 - Correlações entre crenças de eficácia dos professores e humor

Fatores	m1s	m1e	m2s	m2e	m3s	m3e
Eficácia pessoal (efipes)	0.43**	0.39**	0.36**	0.45***	0.44**	0.4**

Eficácia de ensino (efiens)	0.05	0.06	0.07	0.1	0.14	0.18
-----------------------------	------	------	------	-----	------	------

* Estatisticamente significativo ao nível de 0,05 (bicaudal); ** Estatisticamente significativo ao nível de 0,01 (bicaudal); *** Estatisticamente significativo ao nível de 0,001 (bicaudal).

É observado na Tabela 8 que, foi encontrado um padrão de correlações positivas e significativas entre as crenças de eficácia pessoal e as medidas de humor, sentimento e energia, em todas as condições, ou seja, no início e final de ano, e durante a pandemia. Porém, não foram encontradas correlações entre a eficácia de ensino e as medidas de humor.

Na Tabela 9, encontram-se os coeficientes de correlação entre crenças de eficácia e o deslocamento emocional dos professores no medidor de humor ao longo do ano.

Tabela 9 - Correlações entre as crenças de eficácia e deslocamento emocional dos professores

Fatores	Deslocamento
Eficácia pessoal (efipes)	-0,25
Eficácia de ensino (efiens)	-0,06

* Estatisticamente significativo ao nível de 0,05 (bicaudal); ** Estatisticamente significativo ao nível de 0,01 (bicaudal); *** Estatisticamente significativo ao nível de 0,001 (bicaudal).

Foi observado que não há ocorrência significativa de correlações entre as crenças de eficácia e o deslocamento dos professores no mood-metter. São apresentadas na Tabela 10 as correlações entre os deslocamentos nos sentimentos e energia com as competências emocionais.

Tabela 10 - Correlações entre os deslocamentos nos sentimentos e energia e competências emocionais

Fatores	Deslocamento Sentimento	Deslocamento Energia
Regulação de Emoções em Outras Pessoas (reou)	0,11	0,32*
Regulação de Emoções de Baixa	0,09	0,27

Potência (rebp)		
Expressividade Emocional (expr)	-0,13	0,02
Percepção de Emoções (perc)	0,04	0,17
Regulação de Emoções de Alta Potência (reap)	0,12	0,13
Competências Emocionais - Geral (icer)	0,06	0,24

* Estatisticamente significativo ao nível de 0,05 (bicaudal); ** Estatisticamente significativo ao nível de 0,01 (bicaudal); *** Estatisticamente significativo ao nível de 0,001 (bicaudal).

Na Tabela 10 nota-se que somente a regulação de emoções em outras pessoas se correlacionou significativamente com a variação de energia do início para o final do ano. Nesse caso, quem regula mais emoções nos outros tem maior variação de energia. Na Tabela 11 são encontradas as correlações entre os deslocamentos nos sentimentos e energia, e as crenças de eficácia.

Tabela 11 - Correlações entre os deslocamentos nos sentimentos e energia e eficácia

Fatores	Deslocamento Energia	Deslocamento Sentimento
Eficácia pessoal (efipes)	0,1	0,28*
Eficácia de ensino (efiens)	0,05	0,08

* Estatisticamente significativo ao nível de 0,05 (bicaudal); ** Estatisticamente significativo ao nível de 0,01 (bicaudal); *** Estatisticamente significativo ao nível de 0,001 (bicaudal).

Os dados da Tabela 11 mostram que quanto maior a crença de eficácia pessoal, maior a variação de sentimento ao longo do ano.

7 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar as relações entre inteligência emocional, alterações de humor ao longo do ano e as crenças de eficácia de professores da Rede Pública de Ensino de Pernambuco. O primeiro objetivo foi investigar as relações entre inteligência emocional e a autoeficácia, foram encontradas correlações positivas e significativas dos fatores do ICE-R com as crenças de eficácia dos professores, exceto expressividade, porém apenas com as crenças de eficácia pessoal, e não com as crenças de eficácia de ensino. Com isso, entende-se que um professor perceber (notar estados e alterações emocionais em si, os efeitos de seu próprio comportamento sobre os sentimentos de outras pessoas, detectar a diferença entre o os sentimentos socialmente esperados e o que realmente se sente, notar o aumento perigoso de intensidade de um sentimento) e regular melhor suas emoções e as dos outros (por exemplo, regulação da impulsividade e da desmotivação em si mesmo, assim como ser capaz de acalmar ou encorajar pessoas de modo a se sentir melhor para enfrentar suas dificuldades, dando o melhor de si), habilidades relacionadas à inteligência emocional (BUENO; CORREIA; PEIXOTO, 2016), se relaciona com as crenças de eficácia pessoal no ambiente escolar, que Bzuneck e Guimarães (2003) descrevem como ser capaz de lidar com alunos difíceis, melhorar a aprendizagem de alunos que estão com dificuldade, descobrir melhores meios de ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem, saber mediar de forma individual os níveis de dificuldade de cada aluno e que suas habilidades estão sendo um bom auxílio no aprendizado.

Esses resultados são compatíveis com os obtidos em estudos anteriores, como o de Fabio e Palazzeschi (2008) com professores italianos, o de Mouton, Hansenne e Cloes (2013) com professores de nacionalidade belga e o de Salami (2007), com professores nigerianos.

Esses resultados são importantes do ponto de vista da prática profissional da psicologia porque tanto a inteligência emocional quanto as crenças de eficácia são treináveis e podem ser incorporadas em programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais para professores, por exemplo. Já há pesquisas mostrando que o treinamento de professores no conteúdo das disciplinas que ministram, melhora sua autoeficácia e se reflete também na melhoria do desempenho dos estudantes (por exemplo, LUMPE et al, 2012). O que os dados da presente pesquisa sugerem é que talvez, algo parecido ocorra com o treinamento em habilidades socioemocionais a professores, que pode ajudar a resolver problemas de organização de sala de aula, como o apontado em um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014), que mostrou que os professores

brasileiros gastam mais tempo (20% do tempo de aula) do que a média de países da OCDE (13%) na tentativa de colocar a classe em ordem.

O segundo objetivo deste estudo foi verificar as relações entre inteligência emocional e as alterações de humor de professores do ensino público ao longo do ano letivo. No início do ano, foram encontradas correlações entre as competências emocionais e a dimensão sentimentos do humor. Isso sugere que professores com maiores níveis de competências emocionais, como a regulação de emoções de baixa potência e a percepção de emoções, tendem a experimentar sentimentos mais agradáveis no início do ano letivo. No entanto, ao final do ano, o padrão de correlações se torna mais complexo. A regulação de emoções de baixa potência (REPB) permanece significativamente correlacionada com sentimentos, mas surge um novo padrão de correlações mais intensas entre as competências emocionais e a dimensão energia do humor. As habilidades de perceber emoções, regular emoções de baixa potência em si mesmo e de regular emoções em outras pessoas parecem auxiliar na sustentação da energia, ou pelo menos na amenização do seu decaimento ao longo do ano letivo.

Novamente, esse resultado é importante porque as competências emocionais são treináveis. Pozo-Rico e Sandoval (2020), por exemplo, observaram que o treinamento de professores para a incorporação da inteligência emocional em suas práticas de ensino resultou na melhoria do desempenho escolar dos alunos desses professores. Isso pode ser reforçado pelo estudo de Fernandes-Ponchela (2019), que ressalta a importância dos estados de humor em benefício do aprendizado, memória, atenção, memorização, na criação de relações satisfatórias, relações de confiança, resolução de problemas e descanso da mente. É percebido, com esses resultados, que ter habilidades desenvolvidas para lidar com o humor se concilia com melhor gerenciamento de emoções e humores positivos, viabilizando uma relação saudável entre professores e alunos.

Uma hipótese que se pode levantar para ser considerada em estudos futuros é a de que as competências emocionais, ao promoverem sentimentos mais agradáveis no início de ano e a sustentação de maior nível de energia no final do ano, aumentam as chances de o professor se sentir mais satisfeito com sua profissão. Há diversos estudos que apoiam essa hipótese, mostrando a associação entre IE e satisfação no trabalho em professores. Por exemplo, Platisdou (2012), ao estudar sobre inteligência emocional, síndrome de burnout e satisfação no trabalho com professores gregos da educação especial do ensino primário, constatou que profissionais com maiores níveis de inteligência emocional possuem tendência a experimentar menos burnout e maior satisfação. Também, Brackett, Rivers e Salovey (2011) encontraram

correlações positivas com satisfação no trabalho e negativas com síndrome de burnout em professores de nível fundamental. Barroso (2015), ao verificar e analisar as correlações entre satisfação no trabalho, IE e o estado emocional (ansiedade, depressão e estresse) de 100 indivíduos, concluiu que participantes com maior IE, possuem maior satisfação com trabalho e menor relação com ansiedade, depressão e estresse. Sousa (2011), buscando as influências da inteligência emocional sobre a capacidade de gerir problemas de estresse ocupacional, notou que os docentes com maior capacidade de esclarecer e regular suas próprias emoções, apresentam menor vulnerabilidade ao estresse. Esse conjunto de estudos mostra que o investimento no desenvolvimento de competências emocionais em professores têm o potencial de melhorar não só o desempenho escolar de seus alunos, como também a própria satisfação do professor com o seu trabalho.

Os resultados das correlações entre as competências emocionais e as dimensões do humor (sentimentos e energia) durante a pandemia foram ainda mais complexas, pois foram observadas correlações dos três fatores de regulação de emoções (REOU, REBP e REAP) com as dimensões sentimento e energia do humor. Esse resultado reforça a ideia de que em situações em que as pessoas se encontram confinadas, mais cansadas, doentes ou em situações complexas, as competências emocionais fazem mais diferença para a manutenção do humor em sentimentos mais agradáveis e com mais energia.

A pandemia provocou diversas mudanças no cotidiano, na forma de viver e tem causado repercussões danosas aos indivíduos e às sociedades. Em cenários como este, a inteligência e o desenvolvimento de competências emocionais, ao serem priorizados, podem amenizar os diversos reflexos negativos a nível biopsicossocial, destacando-se a relevância de IE e sua expansão para os mais variados cenários (MENEZES; AMESTOY, 2021). Amestoy (2020) ao tecer reflexões acerca da inteligência emocional como meio de relação do enfermeiro chefe e seus colegas na linha de frente do coronavírus, constatou que a pandemia tem como repercussão um forte desgaste emocional. Como estratégia de enfrentamento destaca-se a inteligência emocional, pois a gestão das emoções pelo enfermeiro chefe pode colaborar no sofrimento e desgaste emocional. Ortiz-Mancero & Núñez-Naranjo (2021) apresenta estudo sobre o uso da inteligência emocional frente ao desempenho acadêmico com amostra composta por 110 alunos. Foi encontrado foco em estratégias de desenvolvimento de habilidades emocionais como fator importante de estabilidade por meio da percepção, compreensão e gestão das emoções que resultam em uma melhor adequação ao ambiente educacional.

De forma geral, as competências emocionais apresentam correlação com sentimentos e energia ao final do ano. O humor, positivo ou negativo, afeta os diversos padrões de pensamento do sujeito pode ter múltiplos pontos de vista, porém destaca-se a importância de estar consciente a essas mudanças de humor. Dessa forma, a pessoa poderá abordar um problema de forma específica, com melhor raciocínio e criatividade (GAYATHRI; MEENAKSHI, 2013; DHANI; SHARMA, 2016).

Abbas et al (2018) examinaram o papel da inteligência emocional, a saudade de casa e alterações de humor em 304 estudantes universitários, sendo concluído que a saudade de casa, oscilações de humor e alterações de humor negativas foram positivamente e significativamente correlacionadas entre si. Porém, a inteligência emocional se correlacionou com saudades de casa e mudanças positivas de humor. Já Linares-Insa, Casino-Garcia & Garcia-Pérez (2020) compreenderam que a IE foi preditora de bem-estar subjetivo e o humor desempenhou papel mediador, em pesquisa com 280 pais de crianças superdotadas ao refletir os desafios excepcionais enfrentados na criação de seus filhos e suas necessidades de apoio educacional e social.

Uma implicação importante dos resultados deste estudo é tornar evidente o papel que as competências emocionais podem ter na vida dos professores. Isso pode sugerir que a Psicologia deve estar atenta a esses profissionais, assim como, buscar desenvolver programas de intervenção para o desenvolvimento de habilidades emocionais para docentes e não apenas para os discentes.

No estudo sobre as crenças de eficácia de professores e as alterações de humor, encontrou correlações positivas e significativas entre crenças de eficácia pessoal e as medidas de humor (sentimentos e energia) em todas as condições, ou seja, no início e final do ano durante a pandemia. Porém, não foram encontradas correlações entre a eficácia de ensino e as medidas de humor.

Esses resultados estão em acordo com a proposta de Bandura (1986, 1997), que considera que os estados de humor afetam o processamento cognitivo e reações fisiológicas, incluindo as crenças de autoeficácia que podem ser alteradas (aumentadas ou diminuídas) de acordo com as situações vivenciadas, pensamentos expressos ou estados de humor experimentados pelo indivíduo. Iaochite (2014) vai na mesma direção ao afirmar que os estados de humor podem modificar a percepção sobre a autoeficácia, pois sensibilizam de forma direta a opinião que as pessoas têm sobre a própria capacidade diante das situações que se apresentam. Os resultados da presente pesquisa estão alinhados com essas afirmações, mas, especificam que estão muito mais ligados a crenças sobre as habilidades de um professor a

lidar diretamente com as ocorrências de sala de aula, como, por exemplo, ter preparo suficiente para lidar com problemas de aprendizagem (crenças de eficácia pessoal), e não tanto a crenças sobre influências externas, como a de que o professor tem muitas limitações porque o ambiente da casa do aluno exerce grande influência sobre o seu aprendizado (crenças de eficácia de ensino).

Ao citar as relações entre a eficácia docente e os estados de humor, Bandura (1997), afirma que o impacto do humor é, em parte, mediado pela memória de experiências passadas de sucesso ou fracasso que o indivíduo possui em armazenamento. Evans-Palmer (2015) comenta sobre a importância do humor para suporte da crença dos professores em si próprio, pois quanto melhores os níveis de humor, mais fortes as crenças de eficácia, causando melhoras em seu desempenho e sentimento de satisfação. Gerbino et al (2016) também concluíram que as experiências emocionais positivas e o uso do humor como estratégia autorreguladora de 499 indivíduos italianos e espanhóis se mostraram benéficas ao enfrentar desafios e situações estressoras.

Apresentando a compreensão de que humor e autoeficácia auxiliam na liberação de tensão, aumento do prazer e aprimoramento da liderança, Batool, Zubair & Batool (2014) ao estudar o papel mediador da autoeficácia, humor e satisfação de trabalho entre 200 bancários e concluiu que as variáveis possuem valor adaptativo ao auxiliar as pessoas a desenvolver satisfação com trabalho e gerenciamento de situações estressantes. As relações entre eficácia pessoal e as medidas de humor são importantes, pois apontam um caminho para intervenção junto aos professores, afinal as crenças de eficácia são maleáveis, modificáveis e suscetíveis a intervenções.

Na verificação das correlações entre os deslocamentos de estados de humor (sentimento e energia) ao longo do ano letivo e competências emocionais, foi percebido que quanto maior o nível de regulação em outras pessoas (Reou), menor a variação de energia (variação mais próxima de zero). De forma semelhante, também, foi observada uma correlação significativa entre o deslocamento de energia e crença de eficácia pessoal. Esses resultados confirmam que tanto a IE quanto as crenças de eficácia se relacionam com menor variação de humor ao longo do ano, mas esclarecem que, no caso dos professores investigados neste estudo, isto ocorre somente quanto às variações de energia e quanto aos sentimentos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se propôs a realizar a avaliação das relações da inteligência emocional, alterações de humor ao longo do ano e as crenças de eficácia de professores da Rede Pública de Ensino de Pernambuco. Para alcançar seu propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) verificar as relações entre inteligência emocional e as crenças de eficácia de professores do ensino público, 2) verificar as relações entre inteligência emocional e as alterações de humor de professores do ensino público ao longo do ano, 3) verificar as relações entre crenças de eficácia e as alterações de humor dos professores ao longo do ano.

A verificação das relações entre inteligência emocional e as crenças de eficácia apresentaram correlações positivas e significativas, sugerindo que um professor que regula melhor suas emoções e as dos outros, pode apresentar crenças positivas quanto a sua função (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003). Na investigação das relações de inteligência emocional e alterações de humor, são encontradas correlações que levantam possibilidades benéficas que a IE oferece ao professor ao longo do ano, tanto em períodos típicos, como na pandemia.

Já no estudo sobre as crenças de eficácia e as alterações de humor, foram percebidas correlações positivas e significativas e trazem a luz a significância de intervenções junto às crenças de eficácia. De forma geral, os objetivos propostos por esse trabalho acadêmico foram alcançados e seus resultados obtidos se mostram compatíveis com dados encontrados anteriormente.

A continuidade de estudos, como o que foi apresentado, é essencial para o desenvolvimento da área da educação, psicologia, formação de professores, saúde entre outros. Além disso, as variáveis apresentadas se mostram como notáveis para a prática docente e pouca atenção tem sido investida a compreensão dos impactos que a IE e as crenças de eficácia refletem na atividade docente, especialmente no contexto nacional. Ao apontar futuras direções nas quais a pesquisa poderá seguir, com a literatura e, principalmente, os dados apresentados é interessante compreender novas correlações que a IE pode ter e trazer para a prática, por meio de projetos de intervenção, o aprendizado emocional com foco no público docente.

Um aspecto a ser considerado é o tamanho da amostra presente no estudo, que foi de apenas 51 sujeitos, sendo necessário expandir este número de participantes com o intuito de que sejam desenvolvidos dados e generalizações mais consistentes. Essa foi uma das limitações enfrentadas pela pesquisa, pois o acesso aos profissionais, em tempos normais, já

se mostra dificultosa dada a alta demanda de trabalho e acesso complexo às instituições, com a pandemia estas dificuldades se tornaram maiores.

Ao considerar os impactos sociais desse estudo, admite-se que a inteligência emocional tem sido aplicada a diversos contextos, incluindo o educacional. A IE tem se revelado uma aliada no desenvolvimento físico, cognitivo e a um contexto escolar positivo (HAGELSKAMP et al, 2013). Além da IE, a autoeficácia também mostra influências nas crenças do indivíduo em realizar algo. Aplicada ao ambiente educacional, pode exercer interferência nos pensamentos, aprendizagem, motivação e realização (MENEZES, 2020).

Finalmente, ressalta-se que o campo de estudo da inteligência emocional apresenta diversas possibilidades de trabalho, se mostrar uma área promissora e tem alcançado resultados significativos ao redor do mundo. Além do mais, mostra uma variável que se relaciona com diversas competências importantes e necessárias para as vivências atuais, nesse caso a autoeficácia e as alterações de humor, reforçando a relevância do estudo apresentado. Seguir os aprofundamentos nos estudos e buscar expandir processos interventivos baseado na IE, pode ser um auxílio na descoberta de suas nuances e no crescimento do campo da inteligência emocional no nosso país.

REFERÊNCIAS

- ABBAS, J. et al. The moderating role of gender inequality and age among emotional intelligence, homesickness and development of mood swings in university students. **International Journal of Human Rights in Healthcare**, 2018.
- ABACAR, M.; ROAZZI, A.; BUENO, J. M. H.. Estresse ocupacional: Percepções dos professores. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 10, n. 1, Jan-Jun, p. 430-472, 2017.
- ALDRIDGE, J. M.; FRASER, B. J. Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. **Learning Environments Research**, v. 19, n. 2, p. 291-307, 2016.
- AMESTOY, S. C.. Inteligência emocional: habilidade relacional para o enfermeiro-líder na linha de frente contra o novo Coronavírus/Emotional intelligence: relationship skill for the nurse-leader on the front line against the new Coronavirus. **Journal of Nursing and Health**, v. 10, n. 4, 2020.
- ANDRADE, C. A.; SANTOS, N. N.; FRANCO, G.. Inteligência emocional e engagement em professores do ensino básico e secundário da Ilha da Madeira. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v. 3, n. 2, p. 121-130, 2016.
- BANDURA, A.. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.
- BANDURA, A.. Social foundations of thought and action. **Englewood Cliffs, NJ**, 1986.
- BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. Freeman and Company. New York: W. H., 1997.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. Social learning and personality development. 1963.
- BARROSO, A. M. A. et al. **Desajustamento emocional, inteligência emocional e sua implicação na satisfação com o trabalho**. 2015. Dissertação de Mestrado.
- BATOOL, S. S.; ZUBAIR, S. Z.; BATOOL, S. A.. Does humor predict job satisfaction? A mediational role of self-efficacy. **Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 12, n. 1, p. 12, 2014.
- BERNARDINI, P. B.; MURGO, C. S.. Fontes de formação das crenças de autoeficácia de docentes do ensino superior. In: **Colloquium Humanarum**. 2017. p. 361-368.
- BERROCAL, P. F.; GONZÁLEZ, R. C.; COBO, M. J. G.. Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP**, v. 31, n. 88, p. 15-26, 2017.

BERROCAL, P. F. et al. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, 2005.

BIRCH, S. H.; LADD, G. W. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. **Social motivation: Understanding children's school adjustment**, v. 15, p. 199-225, 1996.

BORDÁS, C. S. et al. Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, 2018.

BRACKETT, M. A. et al. RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. **Educational Psychologist**, v. 54, n. 3, p. 144-161, 2019.

BRACKETT, M. A.; RIVERS, S. E.; SALOVEY, P.. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. **Social and personality psychology compass**, v. 5, n. 1, p. 88-103, 2011.

BRACKETT, M.; KREMENITZER, J. P.. **Creating emotionally literate classrooms: An introduction to the RULER approach to social emotional learning**. National Professional Resources Inc./Dude Publishing, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BUENO, J. M. H.; CORREIA, F. M. L.; PEIXOTO, E. M.. Propriedades Psicométricas do Inventário de Competências Emocionais-Versão Revisada Breve (ICE-R). **Psico-USF**, v. 26, p. 519-532, 2021.

BUONOMO, I.; FIORILLI, C.; BENEVEVE, P.. The impact of emotions and hedonic balance on teachers' self-efficacy: testing the bouncing back effect of positive emotions. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1670, 2019.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R.. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, p. 137-143, 2003.

GONZÁLEZ, R. C.; ARANDA, D. R.; BERROCAL, P. F.. Docentes emocionalmente inteligentes. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 13, n. 1, p. 41-49, 2010.

CAMPOS, S.; MARTINS, R.. A inteligência emocional em professores de educação especial da região de viseu. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 43, p. 7-28, 2016.

CARLOTTO, M. S.. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.

CARLOTTO, M. S. et al. Prevalência de afastamentos por transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho em professores. **Psi Unisc**, v. 3, n. 1, p. 19-32, 2019.

CARROLL, J. B. et al. **Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies**. Cambridge University Press, 1993.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G.. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente1. **Educar em Revista**, p. 237-252, 2015.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S.. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-psi**, v. 9, n. 1, p. 27-38, 2020.

CASTELO, L. B.; LUNA, I. N.. Crença de autoeficácia e identidade profissional: Estudo com professores do ensino médio. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 68, 2012.

CASTRO, A. M. F. M.; BUENO, J. M. H.; PEIXOTO, E. M.. Habilidades Socioemocionales y Cognitivas: Relaciones con el Rendimiento Escolar en la Escuela Primaria. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 31, 2021.

CATTELL, R. B. The measurement of adult intelligence. **Psychological bulletin**, v. 40, n. 3, p. 153, 1943.

CORRÊA, C. I. M.. Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública. 2008.

DALGALARRONDO, P.. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Artmed Editora, 2018.

DELGADO, B. et al. La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. 2019.

DOMÍNGUEZ-LARA, S.. Sobre el reporte de confiabilidad del CLARP-TDAH, de Salamanca (2010). **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 2, p. 1316-1319, 2015.

DONKER, M. H. et al. Teachers' Emotional Exhaustion: Associations With Their Typical Use of and Implicit Attitudes Toward Emotion Regulation Strategies. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 867, 2020.

DORNELLES, M.; CRISPIM, S. F.. Inteligência emocional de professores universitários: um estudo comparativo entre ensino público e privado no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021016-e021016, 2021.

DURLAK, J. A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

EGYED, C. J.; SHORT, R. J.. Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. **School psychology international**, v. 27, n. 4, p. 462-474, 2006.

EVANS-PALMER, T.. Humor and Self-Efficacy Traits that Support the Emotional Well-being of Educators. **Journal of Research in Innovative Teaching**, v. 8, n. 1, 2015.

- FABIO, A. D.; PALAZZESCHI, L.. Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 36, n. 3, p. 315-326, 2008.
- FRANCO, G. R.; RODRIGUES, M. C.. Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: Uma revisão narrativa da literatura. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 2267-2282, 2018.
- FERREIRA, L. C. M.. Docência, burnout e considerações da teoria da auto-eficácia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 23-34, 2010.
- FERNANDEZ-PONCELA, A.. Educación: competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios. **Educación y Humanismo**, v. 21, n. 37, p. 51-66, 2019.
- FIVES, H.; HAMMAN, D.; OLIVAREZ, A.. Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. **Teaching and teacher education**, v. 23, n. 6, p. 916-934, 2007.
- FÓZ, A. Q. B.. Impacto de um programa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no estresse do professor. 2019.
- GAYATHRI, N.; MEENAKSHI, K. A literature review of emotional intelligence. **International Journal of Humanities and Social Science Invention**, v. 2, n. 3, p. 42-51, 2013.
- GERBINO, M. et al. Self-efficacy in retrieving positive emotional experience and using humor: A validation study of a new instrument in three countries. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 34, n. 6, p. 409, 2018.
- GOETZ, T. et al. The glass half empty: How emotional exhaustion affects the state-trait discrepancy in self-reports of teaching emotions. **PLoS One**, v. 10, n. 9, p. e0137441, 2015.
- GRAYSON, J. L.; ALVAREZ, H. K. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. **Teaching and teacher education**, v. 24, n. 5, p. 1349-1363, 2008.
- HAGELSKAMP, C. et al. Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. **American journal of community psychology**, v. 51, n. 3, p. 530-543, 2013.
- HOFFMANN, J. D.; IVCEVIC, Z.; BRACKETT, M. A. Building emotionally intelligent schools: From preschool to high school and beyond. In: **Emotional intelligence in education**. Springer, Cham, 2018. p. 173-198.
- HORN, J. L. Measurement of intellectual capabilities: A review of theory. **Woodcock-Johnson technical manual**, p. 197-232, 1991.
- HULTELL, D.; MELIN, B.; GUSTAVSSON, J. P.. Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. **Teaching and Teacher Education**, v. 32, p. 75-86, 2013.

HUTZ, C. S.. Laboratório de mensuração: avaliação psicológica e psicologia positiva. **Curso de psicologia da UFRGS: 40 anos.[Porto Alegre]: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. p. 206-207., 2014.**

IAOCHITE, R. T.. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014.

KUPPENS, P. et al. Individual differences in core affect variability and their relationship to personality and psychological adjustment. **Emotion**, v. 7, n. 2, p. 262, 2007.

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

LANG, P. J. The emotion probe: Studies of motivation and attention. **American psychologist**, v. 50, n. 5, p. 372, 1995.

LAZARUS, R. S. **Emotion and adaptation**. Oxford University Press, 1991.

LEE, K. H.; SONG, J. S.. The effect of emotional intelligence on self-efficacy and job stress of nurses-mediating role of self-efficacy. **Journal of Korean academy of nursing administration**, v. 16, n. 1, p. 17-25, 2010.

LEGAL, E. J. et al. Sintomas de burnout e estresse ocupacional em professores universitários de um curso de psicologia. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2005.

LINS, M. R. C.. Relações entre a Inteligência Geral e a Inteligência Emocional: o papel do autoconceito em crianças e adolescentes videntes e com deficiência visual. 2016.

LLINARES-INSA, L. I.; CASINO-GARCÍA, A. M.; GARCÍA-PÉREZ, J.. Subjective well-being, emotional intelligence, and mood of parents: A model of relationships. Impact of giftedness. **Sustainability**, v. 12, n. 21, p. 8810, 2020.

LOOR, R.; SOLÓRZANO, S. A. D.; SALTOS, D. R. G.. Inteligencia emocional y su relación con la autoeficacia generalizada en estudiantes de la escuela de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador. **Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional**, v. 3, n. 12, p. 284-297, 2018.

LUMPE, A. et al. Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. **International journal of science education**, v. 34, n. 2, p. 153-166, 2012.

MACCANN, C. et al. Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. **Contemporary educational psychology**, v. 36, n. 1, p. 60-70, 2011.

MACCANN, C. et al. Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: evidence from hierarchical and bifactor models. **Emotion**, v. 14, n. 2, p. 358, 2014.

MACCANN, C. et al. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 146, n. 2, p. 150, 2020.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. 2010.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T.. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. **Laboratório de psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

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

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. **New York: Basic Book. PP**, p. 3-31, 1997.

MENEZES, A.. A autoeficácia no processo de aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 224, p. 176-186, 2020.

LACERDA, M. V. M.; AMESTOY, S. C.. Inteligência emocional entre estudantes de enfermagem na pandemia de COVID-19: estudo reflexivo. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e22410313269-e22410313269, 2021.

MENESES, J. A. C.; DÍAZ, M. M.. Influencia del tempo de la música en las emociones. **Revista Colombiana de psicología**, v. 19, n. 1, p. 37-44, 2010.

MCGREW, K. S.; FLANAGAN, D. P. **The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment**. Allyn & Bacon, 1998.

MIGUEL, F. K.; BUENO, J. M. H.; ZUANAZZI, A. C. Competências socioemocionais de crianças: questões desenvolvimentais. **Avaliação psicológica infantil**, p. 33-49, 2018.

MILIAN, Q. G.; WECHSLER, S. M.. Integrated evaluation of intelligence and creativity. 2018.

MOAFIAN, F.; GHANIZADEH, A.. The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. **System**, v. 37, n. 4, p. 708-718, 2009.

MOHAMADI, F. S.; ASADZADEH, H.. Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. **Asia Pacific Education Review**, v. 13, n. 3, p. 427-433, 2012.

MORAIS, L. A.; SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B.. Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 218-236, 2018.

MOUTON, A. et al. Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 32, n. 4, p. 342-354, 2013.

NATHANSON, L. et al. Creating emotionally intelligent schools with RULER. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 305-310, 2016.

NAVARRO, V. G.. Programa De Intervención En Inteligencia Emocional Y Sentido Del Humor Para La Reducción Del Burnout En Profesorado De Educación Secundaria, 2020.

NUNES-VALENTE, M.; MONTEIRO, A. P.. Inteligência emocional em contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 7, n. 1-11, 2016.

OLIVEIRA, T. F.; SILVA, N.; BARDAGI, M. P.. Aspectos Históricos e Epistemológicos sobre Crenças de Autoeficácia: Uma Revisão da Literatura. **Barbarói**, n. 51, p. 133-153, 2018.

ORTIZ-MANCERO, M. F.; NÚÑEZ-NARANJO, A. F.. Inteligencia emocional: evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. **Revista Científica Retos de la Ciencia**, v. 5, n. 11, p. 57-68, 2021.

O'TOOLE, V. M.. "Running on fumes": emotional exhaustion and burnout of teachers following a natural disaster. **Social Psychology of Education**, v. 21, n. 5, p. 1081-1112, 2018.

PEIXOTO, I. et al. Evidências de validade para o teste de compreensão emocional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 3, p. 184-199, 2019.

PLATSIDOU, M.; SALMAN, L.. The role of emotional intelligence in predicting burnout and job satisfaction of Greek lawyers. **International Journal of Law, Psychology and Human Life**, v. 1, n. 1, p. 13-22, 2012.

PRIMI, R.. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.

PRIMI, R.. Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. SPE, p. 25-35, 2010.

RASTEGAR, M.; MEMARPOUR, S.. The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. **System**, v. 37, n. 4, p. 700-707, 2009.

Resolução Nº 009, de 25 de abril de 2018. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 01/2017 e 02/2017. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C.. Repensando a inteligência. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 23, p. 31-55, 2002.

RUSSELL, J. A.. A circumplex model of affect. **Journal of personality and social psychology**, v. 39, n. 6, p. 1161, 1980.

SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, N.; MARTOS, M. P. B.r; EXTREMERA, N.. A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 1517, 2020.

SANTOS, C. H. M.. **Eficácia da terapia cognitiva processual e da ativação comportamental no tratamento do transtorno depressivo maior: um ensaio clínico randomizado**. 2017. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas, do Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SCHNEIDER, W. J.; MAYER, J. D.; NEWMAN, D. A. Integrating hot and cool intelligences: Thinking broadly about broad abilities. **Journal of Intelligence**, v. 4, n. 1, p. 1, 2016.

SCHNEIDER, W. J.; NEWMAN, D. A. Intelligence is multidimensional: Theoretical review and implications of specific cognitive abilities. **Human Resource Management Review**, v. 25, n. 1, p. 12-27, 2015.

SCHUMANN, John H. Learning as foraging. **Motivation and second language acquisition**, v. 21, p. 28, 2001.

SCHUTZ, P. A.; DAVIS, H. A. Emotions and self-regulation during test taking. **Educational psychologist**, v. 35, n. 4, p. 243-256, 2000.

SCHUTZ, P. A.; LEE, M.. Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In: **English as a foreign language teacher education**. Brill, 2014. p. 167-186.

SELIGMAN, M. EP. **La auténtica felicidad**. B de books, 2017.

SILVA, D. M.; DUARTE, J. C.. Sucesso escolar e inteligência emocional. **Millenium**, p. 67-84, 2012.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M.. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 87-109, 2015.

SILVA, J. G. C.; RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.. Crenças de autoeficácia: percepção de professores da educação infantil. **Revista Cocar**, n. 7, p. 8-25, 2019.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S.. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and teacher education**, v. 26, n. 4, p. 1059-1069, 2010.

SOUZA, V. V.. Construção de uma bateria brasileira de inteligência com base na teoria Cattell–Horn–Carroll. 2018.

SPEARMAN, C.. General Intelligence" Objectively Determined and Measured. 1961.

SPEARMAN, C. The abilities of man: Their measurement in nature. 1927.

SUTTON, R. E.; WHEATLEY, K. F.. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. **Educational psychology review**, v. 15, n. 4, p. 327-358, 2003.

THURSTONE, L. L.. Multiple factor analysis. **Psychological review**, v. 38, n. 5, p. 406, 1931.

THURSTONE, L. L. Primary mental abilities. Chicago: Univer. 1938.

TOMINEY, S. L. et al. Teaching emotional intelligence in early childhood. **YC Young Children**, v. 72, n. 1, p. 6-14, 2017.

VALDIVIA, G. P. P.. Propriedades psicométricas do inventário Social and Emotional (or Noncognitive) Nationwide Assessment (SENNA). 2016.

VALENTE, S.; MONTEIRO, A. P.; LOURENÇO, A. A.. Inteligência emocional na gestão da disciplina em sala de aula. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, p. 046-051, 2017.

VALENTINI, F.; LAROS, J. A.. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 285-299, 2014.

VANZELLI, S. R. C. B.. Aptidão física, Burnout e humor em professores de educação física de escolas públicas. 2020.

VENTURA-LEÓN, J. L.; CAYCHO-RODRÍGUEZ, T.. El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud**, v. 15, n. 1, p. 625-627, 2017.

WALLON, H. Psicologia e Educação da Infância. Lição de Abertura no Colégio de França. **H. Wallon. Psicologia da Educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa.(Trabalho original publicado em 1937)**, 1975.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S.. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, p. 1-11, 2009.

WU, Y. et al. Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 47, n. 3, p. 1-10, 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Competências emocionais, alterações de humor e crenças de eficácia em professores do ensino público, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Thaíssy dos Santos Nascimento, Rua 10 de novembro, 631A, Centro, Moreno, Pernambuco, Telefone: (81) 98110-5814, e-mail: thaissy.nascimento@ufpe.br.

Este trabalho está sob a orientação de José Mauricio Haas Bueno, Telefone: Telefone: (81) 2126-7330, e-mail: mauricio.bueno@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa pretende coletar dados, em ambiente virtual, através de questionários, onde serão solicitados ao participante que analise as possibilidades de resposta escolhendo a que considerar mais apropriada para a questão, com o objetivo de avaliar aspectos relacionados às crenças emocionais.

Esta pesquisa contará com os voluntários somente durante o período de resposta aos instrumentos.

Os procedimentos aplicados apresentam baixo risco para alterações físicas e/ou psicológicas significativas. No entanto, existe um risco de constrangimento ao participante devido à exposição de suas opiniões, sendo este minimizado pelo sigilo de suas identidades e não identificação nos questionários. Também, é importante ressaltar, a possibilidade de cansaço ou fadiga por conta do tempo de tela necessário para sua conclusão, em vistas que a coleta se dá de forma virtual.

Como benefício decorrente da colaboração, as respostas aos instrumentos trarão benefícios acerca da reflexão a respeito de aspectos psicológicos importantes para sua vida cotidiana, além de avançar no conhecimento da área.

As informações desta pesquisa são confidenciais e podem ser divulgadas em eventos ou publicações científicas, como forma de relatar a experiência e dar retorno à sociedade sobre o trabalho científico, não havendo a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação. Os dados coletados nesta pesquisa, a partir da aplicação dos questionários, ficarão armazenados em pastas de arquivos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável, no Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP), localizado na Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Cidade Universitária, Recife-PE. CEP: 50.670-901, pelo período de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa, também não receberá nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de despesas). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br**.

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo pesquisa Competências emocionais, alterações de humor e crenças de

eficácia em professores do ensino público, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito Participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

ANEXO A - INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS (ICE)

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS (VERSÃO 3.0)

Maurício Bueno & Fernanda Maria de Lira Correia

Nome: _____ Idade: _____ anos Sexo: _____

Instruções: Este teste é composto por frases que você deve ler atentamente e responder, por meio de uma escala de 1 a 5, de que forma elas se aplicam ao seu caso. Escolha 1 se o conteúdo da frase “absolutamente não se aplica ao seu caso” e 5 se o conteúdo “se aplica perfeitamente ao seu caso”. Também poderá escolher valores intermediários (2, 3 e 4) a esses dois extremos, caso considere mais pertinente. Como pode perceber, não há respostas certas ou erradas, pois elas apenas descrevem sua maneira de ser. Bom trabalho!

Itens 1 2 3 4 5

1. Tenho jeito para lidar com pessoas problemáticas. O O O O O
2. Detecto a influência, positiva ou negativa, que outras pessoas exercem sobre as minhas emoções. O O O O O
3. Por mais que tente, não consigo controlar a expressão do que estou sentindo. O O O O O
4. Sei como gerar em mim mesmo o sentimento apropriado para aquilo que tenho que fazer. O O O O O
5. Procuro compreender a causa emocional dos comportamentos das pessoas. O O O O O
6. Tenho facilidade de expressar o que sinto. O O O O O
7. Consigo perceber a diferença entre o que eu deveria ou gostaria de sentir e o que realmente sinto numa situação. O O O O O
8. Sei como acalmar uma pessoa eufórica, sem desanimá-la. O O O O O
9. Coloco-me no lugar das pessoas para compreender os seus sentimentos. O O O O O
10. Noto quando estou me sentindo mal, mesmo sem saber a causa. O O O O O
11. Conheço meios para melhorar meu estado emocional. O O O O O
12. Noto rapidamente quando um sentimento está aumentando perigosamente de intensidade. O O O O O
13. Evito deixar que o meu mau humor influencie o meu relacionamento com as pessoas. O O O O O
14. Sou capaz de me motivar novamente quando algo na minha vida não sai bem. O O O O O
15. Sei como motivar uma pessoa desanimada, sem constrangê-la. O O O O O
16. Frustrações deixam-me desanimado/a por bastante tempo. O O O O O

17. Quando estou tomado(a) pela emoção, procuro afastar-me da situação até que possa encará-la de modo mais sereno. O O O O O
18. Sou capaz de expressar os meus sentimentos de apreço por alguém. O O O O O
19. Percebo o impacto, positivo ou negativo, do meu comportamento sobre outras pessoas. O O O O O
20. Consigo expressar o meu descontentamento de forma apropriada. O O O O O
21. Sou capaz de me livrar facilmente da tristeza. O O O O O
22. Identifico as atividades que me deixam de mau humor. O O O O O
23. Consigo ajudar outras pessoas a se sentirem melhor. O O O O O
24. Quando estou com um sentimento negativo, sei o que devo fazer para me sentir melhor. O O O O O
25. Consigo controlar a minha irritação. O O O O O
26. Sei como acalmar uma pessoa nervosa. O O O O O
27. Consigo vencer o meu desânimo. O O O O O
28. Tenho vergonha de expressar os meus sentimentos. O O O O O
29. Sei como motivar as pessoas para darem o melhor de si. O O O O O
30. Consigo controlar-me para não agir sob influência da euforia, quando necessário. O O O O O
31. Sei como encorajar uma pessoa a enfrentar o seu medo. O O O O O
32. Sou emocionalmente expressivo. O O O O O
33. Identifico quando uma pessoa está ou não disposta a me ajudar. O O O O O
34. “Conto até dez” para não agir descontroladamente. O O O O O

Interpretação dos fatores do ICE-R (34 itens)

F1 – Regulação de emoções em outras pessoas: Envolve a habilidade para lidar com pessoas emocionalmente problemáticas ou situacionalmente tomados pela emoção, sendo capaz de acalmar alguém sem desanimá-lo ou de motivar uma pessoa sem constrangê-la, ajudando os outros a se sentirem melhores para enfrentar suas dificuldades e darem o melhor de si.

Emotional regulation in other people: It involves the ability to deal with emotionally troubled people or those people that are momentarily taken by emotion, being able to calm them down without discourage them or motivate without embarrass them, helping them to feel better, face their difficulties and give their best.

F2 – Regulação de emoções de baixa potência: Envolve a habilidade de não se deixar abater pela tristeza, desânimo, melancolia ou medo, sendo capazes de superar as frustrações do dia a dia por meio da automotivação e da geração dos sentimentos apropriados em si mesmo para lidar com as tarefas a serem realizadas.

Regulation of low potency emotions in self (mood regulation): It involves the ability to do not let oneself down by sadness, dejection, melancholy or fear, being able to overcome frustrations through self-motivation and generation of appropriate feelings in oneself, in order to do what needs to be done in everyday life.

F3 – Expressividade emocional: habilidade para expressar-se emocionalmente tanto do ponto de vista da comunicação dos sentimentos quanto do desbloqueio da vergonha ou medo da não aceitação por outras pessoas.

Emotional expressiveness involves the ability to communicate and express feelings in an easy way.

F4 – Percepção de emoções: envolve a habilidade de perceber estados e alterações emocionais em si e em outras pessoas, sendo capaz de detectar a influência do próprio comportamento sobre os sentimentos dos outros e do comportamento dos outros sobre os próprios sentimentos, de detectar a diferença entre o que é esperado socialmente que se sinta em determinadas situações e o que realmente se sente, ou detectar rapidamente que um sentimento está aumentando perigosamente de intensidade.

Emotional perception: involves the ability to perceive emotional states and changes in oneself and in others, being able to detect the influence of one's own behavior on others' feelings and behavior of others on one's own feelings, to detect the difference between what is socially expected to be felt in certain circumstances and what one is actually feeling, or quickly detect that a feeling is increasing dangerously.

F5 – Regulação de emoções de alta potência: essa habilidade envolve a regulação da impulsividade, tanto da raiva quanto da euforia, conseguindo controlar-se para agir de forma apropriada à situação que se apresenta.

Regulation of high potency emotions in self (impulsivity): involves the regulation of impulsivity, related to both negative (anger) and positive (euphoria) emotions, being able to control emotion in oneself in order to behave appropriately.

FG – Fator Geral de Competências Emocionais: representa a habilidade geral para lidar com situações emocionais, sendo capaz de perceber emoções em si e em outras pessoas, sem exagero ou diminuição de sua importância, de expressar-se emocionalmente, e de controlar tanto as emoções que tendem a produzir comportamentos impulsivos (como a raiva e a euforia) quanto aquelas que tendem a produzir paralisia, desânimo e baixa energia para ação.

General Emotional Competency Factor: It is the overall ability to handle emotional situations, being able to perceive emotions in oneself and in others without exaggeration or diminution of its importance, to express themselves emotionally, and control the emotions that tend to result in impulsive behaviors (such as anger and euphoria) or low energy for action (like fear and sadness).

ANEXO B - CRENÇAS DE EFICÁCIA DE PROFESSORES

Crenças de eficácia de professores

(Bzuneck & Guimarães, 2003)

Nome: _____ Idade: _____ anos Sexo: _____

Por favor, leia e avalie as afirmações abaixo, atribuindo pontos de 1 a 6 conforme o seu grau de concordância com cada uma delas. Atribua 1 caso discorde totalmente da afirmação, e 6 caso concorde totalmente com a afirmação. Você também pode atribuir 2, 3, 4 ou 5 caso seu grau de concordância esteja entre os dois extremos (1 e 6). Responda a todas as questões. Bom trabalho!

Item Respostas

1. Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis. 1 2 3 4 5 6
2. Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte. 1 2 3 4 5 6
3. Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno. 1 2 3 4 5 6
4. Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente. 1 2 3 4 5 6
5. Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais. 1 2 3 4 5 6
6. Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos. 1 2 3 4 5 6
7. Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno. 1 2 3 4 5 6
8. Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino. 1 2 3 4 5 6
9. A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar. 1 2 3 4 5 6
10. Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem. 1 2 3 4 5 6
11. Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele. 1 2 3 4 5 6

12. Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito 1 2 3 4 5 6
13. Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, a professora não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento de aluno depende de seu ambiente no lar. 1 2 3 4 5 6
14. Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino. 1 2 3 4 5 6
15. Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola. 1 2 3 4 5 6
16. Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz. 1 2 3 4 5 6
17. Se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados. 1 2 3 4 5 6
18. As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa. 1 2 3 4 5 6
19. Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele. 1 2 3 4 5 6
20. Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos. 1 2 3 4 5 6

ANEXO C - MOOD - METER

