

Experiência emocional de professores e suas relações com inteligência emocional e crenças de eficácia

Teachers' emotional experience and its relationships with emotional intelligence and efficacy beliefs

Experiencia emocional de los profesores y sus relaciones con la inteligencia emocional y las creencias de eficacia

Thaíssy dos Santos Nascimento¹

<https://orcid.org/0000-0001-8318-7031>

José Maurício Haas Bueno²

<https://orcid.org/0000-0002-9179-7216>

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: thaissy.nascimento@ufpe.br.

² Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: mauricio.bueno@ufpe.br.

Resumo

Professores enfrentam desafios emocionais ao longo do ano letivo, e sua capacidade de lidar com essas demandas pode impactar tanto seu bem-estar quanto sua eficácia profissional. Este estudo investigou a relação entre inteligência emocional, crenças de eficácia e experiência emocional de professores da rede pública. Participaram 51 docentes, que responderam ao Inventário de Competências Emocionais, à Escala de Crenças de Eficácia de Professores e a um medidor de experiência emocional baseado no modelo circumplexo do afeto. As análises correlacionais indicaram associações positivas entre inteligência emocional e autoeficácia, bem como entre autoeficácia e experiência emocional ao longo do ano letivo. Modelos de mediação sugerem que as crenças de eficácia pessoal desempenham papel intermediário na relação entre a inteligência emocional e a experiência emocional dos professores. Os achados são discutidos em termos das implicações para a formação docente, destacando a importância de intervenções que promovam habilidades socioemocionais para fortalecer o bem-estar e a resiliência emocional dos professores.

Palavras-chave: Competências emocionais. Habilidades socioemocionais. Autoeficácia.

Abstract

Teachers face emotional challenges throughout the school year, and their ability to manage these demands can impact both their well-being and professional effectiveness. This study investigated the relationship between emotional intelligence, self-efficacy beliefs, and the emotional experience of public school teachers. A total of 51 teachers participated, responding to the Emotional Competence Inventory, the Teacher Sense of Efficacy Scale, and an emotional experience measure based on the circumplex model of affect. Correlational analyses indicated positive associations between emotional intelligence and self-efficacy, as well as between self-efficacy and emotional experience throughout the school year. Mediation models suggest that personal efficacy beliefs play an intermediary role in the relationship between emotional intelligence and teachers' emotional experience. The findings are discussed in terms of their implications for teacher training, highlighting the importance of interventions that foster socioemotional skills to enhance teachers' well-being and emotional resilience.



Keywords: *Emotional competence. Socioemotional skills. Self-efficacy.*

Resumen

Los profesores enfrentan desafíos emocionales a lo largo del año escolar, y su capacidad para gestionar estas demandas puede afectar tanto su bienestar como su eficacia profesional. Este estudio investigó la relación entre inteligencia emocional, creencias de eficacia y experiencia emocional de profesores de la red pública. Participaron 51 docentes, quienes respondieron al Inventario de Competencias Emocionales, a la Escala de Creencias de Eficacia de Profesores y a un medidor de experiencia emocional basado en el modelo circunplejo del afecto. Los análisis correlacionales indicaron asociaciones positivas entre inteligencia emocional y autoeficacia, así como entre autoeficacia y experiencia emocional a lo largo del año escolar. Los modelos de mediación sugieren que las creencias de eficacia personal desempeñan un papel intermedio en la relación entre la inteligencia emocional y la experiencia emocional de los profesores. Los hallazgos se discuten en términos de sus implicaciones para la formación docente, destacando la importancia de intervenciones que fomenten habilidades socioemocionales para fortalecer el bienestar y la resiliencia emocional de los profesores.

Palabras clave: *Competencias emocionales. Habilidades socioemocionales. Autoeficacia.*

1 Introdução

Com a virada do milênio, as habilidades socioemocionais (HSE) ganharam destaque na educação como competências essenciais que impactam o desempenho escolar e preparam os alunos para os desafios pessoais e profissionais do século XXI; no entanto menos atenção tem sido dada às habilidades socioemocionais dos próprios professores, apesar de eles desempenharem papel central para o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos (Gimbert *et al.*, 2023; Lozano-Peña *et al.*, 2021; Scheirlinckx *et al.*, 2023).

Diversos autores convergem sobre a importância das habilidades socioemocionais dos professores para o sucesso da educação em múltiplas dimensões. Essas habilidades são destacadas como fundamentais para a eficácia docente, contribuindo tanto para o desempenho escolar/acadêmico dos alunos quanto para o desenvolvimento de competências importantes para o entendimento de si próprio, dos outros e para tomar boas decisões na vida. A capacidade dos professores de gerenciar suas próprias emoções e de lidar com as demandas emocionais do ambiente escolar impacta significativamente o clima da sala de aula, fortalecendo relações interpessoais e promovendo a motivação e o engajamento dos alunos. Além disso, essas habilidades se mostram cruciais para lidar com os desafios crescentes da profissão, como o comportamento disruptivo dos estudantes e a pressão por resultados, que muitas vezes levam ao estresse ocupacional e ao burnout (Gimbert *et al.*, 2023; Lozano-Peña *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2021; Rajendran; Athira; Elavarasi, 2020; Scheirlinckx *et al.*, 2023).

São muitos os construtos associados às habilidades socioemocionais, como a inteligência emocional, os traços de personalidade, as funções executivas, entre outros (Bueno; Ricarte, 2022). Este estudo adota a inteligência emocional, o modelo circumplexo do afeto e as crenças de autoeficácia como indicadores das habilidades socioemocionais dos professores. Essas variáveis foram escolhidas por influenciarem resultados educacionais importantes, como o desempenho dos alunos e o clima escolar, por exemplo. Assim, este trabalho busca investigar a interação entre essas variáveis em uma amostra de professores brasileiros do ensino público. Nas próximas seções, apresentaremos essas variáveis e sua relevância para o campo educacional.

1.1 Inteligência emocional

A inteligência emocional (IE) foi originalmente definida como a capacidade de processar informações carregadas de afeto, sendo composta de quatro habilidades: percepção, facilitação do pensamento (raciocínio emocional), compreensão e regulação de emoções. A percepção de emoções envolve o reconhecimento das emoções em si e nos outros e a capacidade de diferenciá-las entre expressões verdadeiras e falsas. A facilitação do pensamento refere-se ao uso das emoções para priorizar e organizar tarefas e tomar decisões. A compreensão das emoções está relacionada ao reconhecimento das transições e misturas complexas de emoções e à identificação de causas e consequências dos estados emocionais observados. Por fim, a regulação de emoções abrange o gerenciamento de emoções para atingir objetivos, incluindo a abertura a sentimentos (agradáveis ou desagradáveis) e a adaptação às demandas contextuais (Mayer; Caruso; Salovey, 2016; Rivers *et al.*, 2019).

Esse modelo é conhecido como o modelo de habilidade da IE, por se apoiar nas habilidades cognitivas relacionadas ao processamento de informações emocionais (Mayer; Caruso; Salovey, 2016). Nesta pesquisa, optou-se pelo modelo teórico da IE como habilidade, por uma avaliação do autorrelato dos respondentes sobre suas próprias competências emocionais, o que se convencionou chamar inteligência emocional percebida (Bru-Luna *et al.*, 2021).

Essas habilidades desempenham papel fundamental no ambiente educacional, influenciando a forma como alunos e professores lidam com os desafios relacionais e cognitivos próprios dos ambientes escolares. Por exemplo, estudos metanalíticos sugeriram que a IE é o

terceiro preditor mais importante do desempenho escolar, depois da inteligência e do traço de conscienciosidade (MacCann *et al.*, 2020; Sánchez-Álvarez; Berrios Martos; Extremera, 2020). Um estudo com crianças brasileiras chegou a resultados semelhantes, identificando a IE, a inteligência fluida e o traço de amabilidade como os principais preditores do desempenho escolar (Castro; Bueno; Peixoto, 2021). Achados como esses reforçam a importância da inclusão das habilidades socioemocionais, como a IE, nas escolas, e, por similaridade e proximidade, fazem-nos levantar perguntas sobre os efeitos da IE nos professores, tanto no que se refere ao seu conhecimento e à habilidade para promover essas habilidades nos alunos, quanto no que se refere aos efeitos dessas habilidades na promoção e proteção do seu bem-estar no trabalho.

De fato, há estudos que mostram o efeito da inteligência emocional, ao lado de outros construtos, em uma série de aspectos relacionados ao ambiente educacional. Por exemplo, um estudo que contou com 559 professores de ensinos básico e secundário de nacionalidade portuguesa mostrou que professores com maior capacidade de regulação emocional tendem a executar melhor a disciplina em sala de aula (Valente; Monteiro; Lourenço, 2019). Zhi *et al.* (2024), por sua vez, mostraram que professores chineses com IE e autoeficácia mais elevadas são mais propensos à adoção de recursos tecnológicos em aulas de inglês como língua estrangeira. Em outro estudo, realizado com professores e alunos estadunidenses, encontrou-se que o treinamento em IE para professores resultou em melhorias significativas em suas habilidades emocionais, na qualidade das relações professor-aluno (clima de sala de aula e habilidades socioemocionais de professores e alunos) e no desempenho acadêmico dos estudantes em matemática, ciências e língua inglesa (Pattiasina; Zamakhsari; Halim, 2024).

Esses exemplos mostram que a inteligência emocional e suas habilidades impactam positivamente diversos aspectos do contexto educacional, como a qualidade do ensino, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e o bem-estar dos professores. Por essa razão, optou-se pela inclusão dessa variável neste estudo e, complementarmente, pela inclusão de uma medida capaz de captar o estado emocional que uma pessoa experimenta em um determinado momento. Uma ferramenta frequentemente utilizada em programas de intervenção para o desenvolvimento da inteligência emocional é o Mood-meter, que auxilia na identificação e no controle dos estados emocionais, promovendo maior consciência emocional e suporte para a regulação emocional. Essa ferramenta é baseada no modelo circumplexo do afeto (Russell, 1980), que será apresentado na próxima seção.

1.2 Mood-meter e o modelo circumplexo do afeto

O modelo circumplexo do afeto (Russell, 1980) insere-se nas abordagens dimensionais da psicologia das emoções, que, no lugar de classificar as emoções em diferentes categorias (tristeza, alegria, medo etc.), partem do pressuposto de que os estados emocionais podem ser representados em um espaço contínuo, definido por dimensões subjacentes (valência e ativação) que capturam as diferenças e semelhanças entre esses estados. Essa perspectiva dimensional está alinhada com teorias psicológicas que enfatizam a interação entre processos cognitivos e emocionais e buscam estruturar as experiências afetivas humanas de maneira sistemática (Posner; Russell; Peterson, 2005; Russell; Barrett, 1999).

Nesse modelo, os estados afetivos são representados em um espaço bidimensional bipolar, em que as dimensões de prazer-desprazer (valência) e ativação-desativação (energia, ou *arousal*) definem um plano cartesiano. As emoções se distribuem de maneira circular entre os eixos, de modo que cada emoção seja descrita por uma posição única no espaço, sintetizando relações entre estados emocionais em termos de proximidade e oposição (Posner; Russell; Peterson, 2005; Russell, 1980; Russell; Barrett, 1999).

Russell *et al.* (1999) encontraram evidências que suportam a reprodutibilidade do modelo circumplexo do afeto em diferentes idiomas e culturas, como o polonês, o grego, o estoniano e o chinês. Segundo os autores, esses resultados indicam que o modelo apresenta uma estrutura geral sólida, o que sugere que as dimensões subjacentes à valência e à ativação são amplamente compreendidas de maneira semelhante entre culturas, reforçando a universalidade dos componentes principais do modelo.

Um estudo brasileiro baseado nesse modelo, cujo objetivo foi buscar evidências de validade e precisão para um instrumento de avaliação de afeto em atletas, encontrou uma estrutura com três fatores. Os autores concluíram que esses fatores são influenciados pelas dimensões de valência e ativação (*arousal*) do modelo circumplexo do afeto (Crispim *et al.*, 2017), o que sugere que a universalidade do modelo também se aplica ao contexto brasileiro.

O uso desse modelo na área educacional foi impulsionado por um programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais baseado no modelo de habilidades da inteligência emocional, o RULER (acrônimo de habilidades relacionadas à IE: *Recognising, Understanding, Labelling, Expressing e Regulating*). Esse programa emprega uma ferramenta denominada Mood-meter, que nada mais é do que a operacionalização do

modelo circumplexo do afeto em um aplicativo. O usuário responde qual o seu sentimento (valência) e sua energia (ativação) em determinado momento e recebe uma representação gráfica da interseção entre essas medidas em um sistema de eixos cartesianos que possibilita a identificação do estado emocional atual (Brackett *et al.*, 2011).

No quadrante superior esquerdo, estão os estados afetos desprazerosos de alta ativação fisiológica, como raiva, medo e ansiedade. No quadrante inferior esquerdo, encontram-se os afetos desprazerosos de baixa ativação fisiológica, típicos do contínuo tristeza-depressão. De forma semelhante, na parte superior direita estão os afetos prazerosos de alta ativação fisiológica, que vão do contentamento ao êxtase, enquanto na parte inferior direita situam-se os afetos prazerosos de baixa ativação fisiológica, como a calma, a tranquilidade e a serenidade (Brackett *et al.*, 2011).

Embora os autores recomendem o uso do Mood-meter para ajudar a atribuir um nome ao estado emocional que se está experienciando, melhorar a empatia e as conexões sociais (Brackett *et al.*, 2011), há poucos relatos sobre seu uso na literatura científica, especialmente com professores. Um dos poucos encontrados e disponíveis para leitura foi realizado com professores universitários paquistaneses ($n = 270$), em que se encontrou que estados emocionais agradáveis foram importantes para impulsionar satisfação, realização e resiliência no ambiente de trabalho. Em contraste, emoções desagradáveis, independentemente do nível de ativação, tendem a reduzir a satisfação e aumentar a vulnerabilidade ao esgotamento (Siraj; Anwar; Anwar, 2024).

Outros estudos que captaram os estados emocionais dos professores de outras formas (não pelo Mood-meter) alcançaram resultados semelhantes. Por exemplo, Keller e Becker (2021) descobriram que as emoções positivas dos professores, como o prazer, estão correlacionadas com emoções semelhantes nos alunos, enquanto a autenticidade emocional percebida pelos alunos influencia significativamente suas próprias experiências emocionais. Por sua vez, Frenzel *et al.* (2021) destacam que as emoções dos professores afetam diretamente as emoções dos alunos, influenciando seu engajamento e desempenho acadêmico. Esses estudos sugerem que a expressão genuína de emoções positivas pelos professores é capaz de promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e emocionalmente saudável para os alunos.

Além disso, as emoções, assim como a inteligência emocional, apresentam relações com a autoeficácia em professores. Por exemplo, um estudo investigou as relações recíprocas entre as emoções dos professores croatas e sua autoeficácia (TSE) ao longo do tempo. Os resultados

indicaram que níveis mais elevados de autoeficácia preveem um aumento subsequente de emoções positivas, como alegria e orgulho. Por outro lado, emoções negativas, como raiva, exaustão e desesperança, foram preditoras da diminuição subsequente na autoeficácia dos professores (Burić; Slišković; Sorić, 2020).

Esses achados evidenciam que as emoções e os estados afetivos exerce papel central no bem-estar e no desempenho dos professores, tanto quanto na interação com os alunos. Assim, optou-se pela inclusão de uma medida de estados afetivos nesta pesquisa inspirada no Mood-meter. Adicionalmente, a interação entre emoções e autoeficácia destaca o potencial bidirecional entre esses construtos, sugerindo que a capacidade de regular e compreender emoções é capaz não apenas de promover estados emocionais mais positivos, como de reforçar as crenças de eficácia dos professores sobre suas competências no exercício profissional. Com base nesse panorama, a próxima seção explorará as crenças de autoeficácia docente, suas dimensões e o impacto no ambiente educacional.

1.3 Autoeficácia

Bandura (1977) definiu autoeficácia como a crença do indivíduo em sua própria capacidade para organizar e executar as ações necessárias para realizar uma tarefa em um dado domínio. Essa expectativa de eficácia pessoal influencia diretamente a escolha das atividades, o nível de esforço investido e a persistência diante de desafios e experiências adversas.

O autor identifica quatro fontes principais que moldam as crenças de autoeficácia: *experiência de domínio*, que oferece evidências diretas de capacidade, em que sucessos prévios fortalecem as crenças de eficácia, enquanto os fracassos as enfraquecem; *experiência vicária*, que se refere à observação de pessoas semelhantes obtendo sucesso, o que reforça a crença de que o indivíduo também pode alcançar resultados similares; *persuasão verbal*, em que o encorajamento realista de outros pode motivar e sustentar esforços diante de desafios; e *estados fisiológicos e afetivos*, cujos estados emocionais positivos e baixos níveis de ativação fisiológica geralmente fortalecem as crenças de eficácia, enquanto estados negativos, como alta ansiedade, tendem a enfraquecê-las, criando um ciclo de autoavaliação que influencia o desempenho futuro (Bandura, 1977).

A aplicação dessa definição aos professores delimita um contexto (escolar) no qual os professores desenvolvem crenças sobre sua capacidade de atuação. Woolfolk e Hoy (1990), por

exemplo, encontraram dois fatores relacionados às crenças de eficácia de professores: a eficácia pessoal, referente às crenças do professor sobre sua capacidade para lidar com as demandas da situação de ensino, e a eficácia do ensino, que se refere às crenças do quanto o trabalho do professor é (ou não) capaz de superar fatores que ele não controla, como o ambiente doméstico do aluno, a motivação e a disciplina dos alunos, entre outros (Bzuneck; Guimarães, 2003; Woolfolk; Hoy, 1990).

Uma revisão de literatura recente encontrou que professores com altos níveis de autoeficácia tendem a encarar desafios como oportunidades de aprendizado, demonstram mais comprometimento com o ensino e criam um ambiente mais motivador para os alunos, o que resulta em maior sucesso acadêmico. Por outro lado, professores com baixa autoeficácia frequentemente evitam tarefas desafiadoras, o que impacta negativamente suas práticas pedagógicas e a motivação dos estudantes. Além disso, a autoeficácia está fortemente associada a gestão de sala de aula, colaboração com colegas e adoção de métodos pedagógicos inovadores (Hussain; Khan; Bidar, 2022).

A autoeficácia impacta a saúde mental dos próprios professores. Um estudo realizado com 742 professores na Alemanha, por exemplo, destaca que a autoeficácia tem função crucial na proteção contra o estresse ocupacional e na promoção da saúde mental. Professores com alta autoeficácia apresentam mais resiliência psicológica, o que se traduz em maior capacidade de lidar com desafios relacionados ao ensino, mais equilíbrio emocional e maior satisfação geral com a vida. Além disso, os professores com maior autoeficácia tendem a experimentar maiores suporte social e senso de realização no trabalho, fatores fundamentais para a manutenção de uma boa saúde mental. Por outro lado, baixos níveis de autoeficácia estão associados a maior tendência a enfrentar dificuldades emocionais e menos capacidade de lidar com o estresse, o que pode aumentar a vulnerabilidade ao esgotamento e a outras condições de saúde mental (Muenchhausen *et al.*, 2021).

Com base nos resultados de estudos anteriores, é plausível supor que a inteligência emocional, os estados afetivos e as crenças de autoeficácia estejam interligados na experiência docente, dado que todos influenciam variáveis relevantes do contexto escolar. As habilidades associadas à inteligência emocional parecem auxiliar os professores a lidarem de forma mais eficaz com os desafios emocionais da prática docente, favorecendo estados afetivos mais positivos e, conseqüentemente, um clima de sala de aula mais produtivo. Ademais, conforme discutido, os estados fisiológicos e afetivos — entre outros fatores — contribuem para o

fortalecimento das crenças de autoeficácia, o que torna plausível a hipótese de correlações positivas entre inteligência emocional, estados afetivos positivos e crenças de eficácia. As relações entre essas variáveis, no entanto, ainda carecem de investigação empírica, especialmente com as medidas adotadas neste estudo.

O objetivo deste estudo, então, foi investigar a experiência emocional dos professores ao longo do ano letivo e suas relações com inteligência emocional e crenças de eficácia. Especificamente, verificaram-se: 1) a qualidade da experiência emocional (sentimentos e nível de energia) dos professores no início e no final de ano típico e em um ano atípico (durante a pandemia de Covid-19); 2) as relações dessas experiências emocionais com inteligência emocional e crenças de eficácia; 3) as relações entre inteligência emocional e crenças de eficácia; e 4) se as crenças de eficácia medeiam as relações entre a inteligência emocional e a experiência emocional dos professores.

2 Método

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

2.1 Participantes

A amostra deste estudo foi composta de 51 participantes com média de idade de 48,4 anos (desvio padrão [DP] = 11,1) e majoritariamente do sexo feminino (68,6%). Em relação à cor, 43,1% dos participantes se declararam brancos, seguidos por pardos (37,2%), pretos (15,7%) e amarelos (3,92%). A maioria se declarou casada (58,8%) e apresentava ensino superior em nível de pós-graduação completa ou incompleta (92,2%). Quanto à atuação profissional, a maior parte relatou trabalhar no Ensino Médio (52,9%), seguido pelo Ensino Fundamental I (até o 5º ano) (27,5%) e Ensino Fundamental II (do 6º ano em diante) (19,6%), sendo que 56,9% atuavam em período integral. Em relação à saúde, 68,6% afirmaram não ter problemas crônicos (), embora cerca de metade da amostra tenha relatado uso de medicação (51%).

Foram incluídos no estudo professores da rede pública com pelo menos dois anos completos de atuação em sala de aula, os quais concordaram em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos aqueles

que não lecionavam no momento da coleta de dados há pelo menos dois anos completos na rede pública ou que, durante a coleta, estavam desempenhando funções diferentes da docência.

Os participantes foram contatados por meio de redes sociais, e-mails e divulgação nas escolas, com o apoio de administradores escolares. A divulgação incluiu o oferecimento de uma palestra sobre inteligência emocional em sala de aula e os resultados previstos na pesquisa.

2.2 Instrumentos

Além de um questionário sociodemográfico para caracterização do perfil sociodemográfico da amostra investigada, foram empregados os seguintes instrumentos: o Inventário de Competências Emocionais – Versão Revisada (ICE-R), a Escala de Crenças de Eficácia de Professores e o Mood-meter. Esses instrumentos são descritos a seguir.

Inventário de Competências Emocionais – Versão Revisada– avaliação da inteligência emocional percebida. Composto de 34 itens, o ICE-R apresenta afirmações sobre habilidades emocionais a serem lidas e respondidas por meio de uma escala Likert de 5 pontos, na qual 1 corresponde a “Não se aplica ao meu caso” e 5 a “se aplica perfeitamente ao meu caso”, podendo-se atribuir 2, 3 ou 4, caso o respondente considere seu grau de concordância entre os extremos. O instrumento apresentou evidências de validade fatorial e bons índices de fidedignidade para avaliação dos seguintes fatores: percepção de emoções (p. ex., *identifico as atividades que me deixam de mau humor*), expressividade emocional (p. ex., *tenho facilidade de expressar o que sinto*), regulação de emoções em outras pessoas (p. ex., *consigo ajudar outras pessoas a se sentirem melhor*), regulação de emoções em baixa potência em si mesmo (p. ex., *consigo vencer o meu desânimo*) e regulação de emoções de alta potência em si mesmo (p. ex., *consigo controlar a minha irritação*) (Bueno; Correia; Peixoto, 2021).

A percepção de emoções (perc) mede a sensibilidade para detectar estados emocionais próprios e alheios, incluindo a influência das interações sociais sobre esses estados. A expressividade emocional (expr) avalia a habilidade de expressar sentimentos de forma clara e sem medo da rejeição. A regulação de emoções em outras pessoas (reou) refere-se à habilidade de lidar com pessoas emocionalmente abaladas, ajudando-as a se sentirem melhor e mais preparadas para enfrentar desafios. A regulação de emoções de baixa potência (rebp) envolve a capacidade de superar emoções como tristeza e desânimo, mantendo a automotivação e originando sentimentos apropriados para lidar com as demandas cotidianas. Por fim, a

regulação de emoções de alta potência (reap) engloba a capacidade de controlar impulsos, como raiva ou euforia, para agir de maneira adequada às circunstâncias. Além desses fatores, é possível calcular um fator geral de competência emocional (icer) por meio da média dos cinco fatores primários, representando uma visão integrada das habilidades emocionais avaliadas pelo instrumento (Bueno; Correia; Peixoto, 2021).

Escala de Crenças de Eficácia de Professores de Woolfolk e Hoy – o instrumento, originalmente desenvolvido por Woolfolk e Hoy (1990) e traduzido e validado para o português brasileiro por Bzuneck e Guimarães (2003), é composto de 20 afirmações respondidas em uma escala Likert de 6 pontos, variando de total discordância a inteira concordância. Os participantes também podem atribuir os valores intermediários 2, 3, 4 ou 5, caso seu grau de concordância esteja entre os extremos. Dos 20 itens, 12 correspondem às crenças de eficácia pessoal (p. ex., *quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis*), enquanto os outros oito avaliam as crenças de eficácia do ensino (p. ex., *se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais*). Esses fatores apresentam coeficientes de fidedignidade (alfa de Cronbach) iguais ou superiores a 0,7 (Bzuneck; Guimarães, 2003). A eficácia pessoal refere-se ao grau de confiança do indivíduo em sua capacidade de responder às demandas da situação de ensino, enquanto a eficácia de ensino se relaciona à crença de que os professores, de maneira geral, estão preparados para lidar de forma competente com os desafios específicos do cotidiano educacional (Bzuneck; Guimarães, 2003; Woolfolk; Hoy, 1990).

O Mood-meter (Brackett *et al.*, 2011) é composto de duas variáveis: sentimento e nível de energia, que correspondem às dimensões de valência e *arousal* do modelo circumplexo do afeto, respectivamente (Russell, 1980). Essas variáveis foram avaliadas em contextos específicos, que nesta pesquisa corresponderam ao estado emocional (sentimento e nível de energia) relacionado ao trabalho docente em diferentes momentos: no início (m1s e m1e) e no final do ano letivo antes da pandemia (m2s e m2e) e durante a pandemia (m3s e m3e). As perguntas foram adaptadas para cada contexto. Por exemplo: “ANTES DE HAVER PANDEMIA, como você costumava se SENTIR no início do ano letivo?” e “ANTES DE HAVER PANDEMIA, como costumava estar seu nível de ENERGIA no final do ano letivo?”. Adicionalmente, foram calculados os deslocamentos de sentimentos e o nível de energia do início para o final do ano, subtraindo-se o valor do final do ano daquele do início do ano.

As respostas foram coletadas em uma escala de 0 a 10 pontos, em que, para os sentimentos, 0 indicava “sentir-se extremamente mal” e 10, “sentir-se extremamente bem”.

Para o nível de energia, 0 correspondia a “baixo nível de energia” e 10, a “alto nível de energia”. Assim, cada participante obteve escores de sentimento (m1s) e nível de energia (m1e) no início do ano letivo antes da pandemia, escores de sentimento (m2s) e nível de energia (m2e) no final do ano letivo antes da pandemia e escores de sentimento e energia durante a pandemia (m3s e m3e). Esses pares de variáveis podem ser representados graficamente em eixos cartesianos que formam quatro quadrantes: o superior esquerdo (alta energia, sentimento desagradável), relacionado a emoções como raiva, medo, nojo e ansiedade; o inferior esquerdo (baixa energia, sentimento desagradável), ligado a tristeza, melancolia, solidão e depressão; o superior direito (alta energia, sentimento agradável), associado a alegria, otimismo, euforia e êxtase; e o inferior direito (baixa energia, sentimento agradável), vinculado a relaxamento, calma, tranquilidade e serenidade. Por se basear nas respostas diretas dos participantes, o Mood-meter não apresenta estudos psicométricos associados.

2.3 Procedimentos

O estudo foi conduzido em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 49989421.4.0000.5208. Após a aprovação, escolas foram contatadas para viabilizar a coleta de dados, o que também foi divulgado por meio de mídias sociais. A coleta ocorreu entre outubro e dezembro de 2021.

Os instrumentos da pesquisa e o TCLE foram disponibilizados em um formulário eletrônico hospedado no Google Forms, cujo *link* foi compartilhado por redes sociais. Ao acessar o formulário, os participantes recebiam informações detalhadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, a garantia de anonimato, a possibilidade de se retirar a qualquer momento e os contatos dos pesquisadores para eventuais dúvidas. A participação foi formalizada mediante concordância expressa no TCLE, após a qual os participantes obtinham acesso ao restante do formulário. Não foi estabelecido limite de tempo para o preenchimento dos dados. Os dados coletados estão armazenados e serão mantidos em arquivo por um período de cinco anos, conforme recomendações do CEP.

2.4 Análise de dados

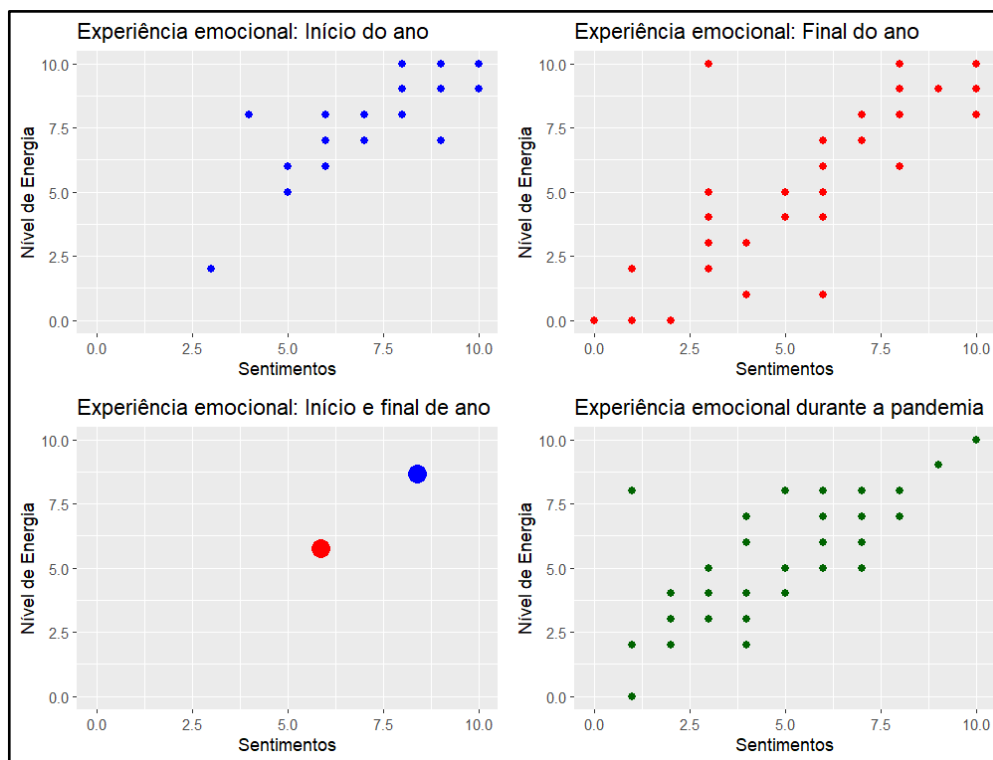
Após o período de coleta, os dados foram organizados em uma planilha eletrônica para a realização de análises estatísticas. Para atingir os objetivos propostos, foram plotados gráficos de dispersão das variáveis relacionadas com a experiência emocional, com os sentimentos no eixo das abcissas e o nível de energia no eixo das ordenadas. Ao lado disso, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson entre os fatores avaliados pelos instrumentos. As correlações foram consideradas estatisticamente significativas quando p foi inferior a 0,05. Quanto à magnitude, correlações inferiores ou iguais a 0,3 foram consideradas baixas, de 0,31 a 0,50 foram consideradas moderadas e superiores a 0,50 foram consideradas altas (COHEN, 1992).

Os modelos de mediação foram estimados por meio de modelagem estrutural com base na abordagem de regressão múltipla, utilizando o pacote lavaan no *software* R. O objetivo foi testar se a variável mediadora (eficácia pessoal) explicava parcial ou totalmente a relação entre inteligência emocional e os estados emocionais (sentimento e nível de energia). Para isso, foram examinados os seguintes coeficientes: (a) o efeito da inteligência emocional sobre a eficácia pessoal, (b) o efeito da eficácia pessoal sobre os estados emocionais e (c') o efeito direto da inteligência emocional sobre os estados emocionais, controlando a eficácia pessoal. Também foi estimado o efeito indireto (ab), correspondente à influência mediada por eficácia pessoal, bem como o efeito total ($c' + ab$), que representa a soma dos efeitos direto e indireto.

A significância estatística dos coeficientes foi avaliada, considerando-se um nível de significância de $p \leq 0,05$. A adequação dos modelos foi verificada por meio de índices de ajuste, como Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) e Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Modelos com CFI e TLI acima de 0,90, RMSEA abaixo de 0,08 e SRMR inferior 0,08 foram considerados adequados (Baron; Kenny, 1986; Hayes, 2022).

3 Resultados

O primeiro objetivo específico deste trabalho foi verificar a qualidade da experiência emocional dos professores, para o que foram plotados quatro gráficos com eixos cartesianos representando sentimentos e nível de energia, que são apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Mood-meter das experiências emocionais dos professores ao longo do ano.

Fonte: Autoria própria.

Os dois gráficos superiores mostram a experiência emocional dos professores no início e no final do ano letivo, respectivamente. Nota-se que, no início do ano, os pontos se concentram no quadrante superior direito e, no final do ano, estendem-se ao longo dos quadrantes superior direito e inferior esquerdo. Os gráficos da linha inferior mostram o deslocamento médio do início para o final do ano e a dispersão em um ano pandêmico atípico, respectivamente. Nota-se que, em média, a experiência emocional tende a se mover do quadrante superior direito para o centro, enquanto a experiência emocional durante a pandemia se assemelha à experiência emocional no final do ano letivo.

O segundo objetivo do trabalho foi verificar as relações das experiências emocionais dos professores com inteligência emocional e crenças de eficácia. Para isso, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson das medidas de experiências emocionais (sentimento e nível de energia) com os fatores do ICE-R e da Escala de Crenças de Eficácia dos Professores, cujos resultados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Coeficientes de correlação das experiências emocionais com inteligência emocional e crenças de eficácia.

Fatores	m1s	m1e	m2s	m2e	m3s	m3e
Percepção de Emoções	0,33*	0,27	0,24	0,28*	0,13	0,08
Expressividade Emocional	0,19	0,04	0	0,04	0,1	0,14
Regulação de Emoções em Outras Pessoas	0,24	0,12	0,26	0,35*	0,38**	0,29*
Regulação de Emoções de Baixa Potência	0,33*	0,24	0,3*	0,36**	0,4**	0,33*
Regulação de Emoções de Alta Potência	0,2	0,14	0,24	0,19	0,39**	0,24
Competências Emocionais – Geral	0,33*	0,2	0,26	0,31*	0,38**	0,29*
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

Fonte: Autoria própria.

*Correlações significativas ao nível de 0,05; **correlações significativas ao nível de 0,01; ***correlações significativas ao nível de 0,001; m1s – Mood-meter sentimento no início do ano, antes da pandemia; m1e – Mood-meter nível de energia no início do ano, antes da pandemia; m2s – Mood-meter sentimento no final do ano, antes da pandemia; m2e – Mood-meter nível de energia no final do ano, antes da pandemia; m3s – Mood-meter sentimento durante a pandemia; m3e – Mood-meter nível de energia durante a pandemia.

Com pequenas variações, os resultados mostram que os fatores de percepção de emoções, regulação de emoções em outros, regulação de emoções de baixa potência e o fator geral de competências emocionais apresentaram correlações positivas, significativas e moderadas com os sentimentos antes do início do ano, com o nível de energia no final do ano e com ambos (sentimentos e nível de energia) durante a pandemia. Além disso, também houve um padrão de correlações moderadas, positivas e significativas entre as medidas de sentimento e nível de energia em todas as condições. Não foram encontradas, porém, correlações entre a eficácia de ensino e as medidas da experiência emocional dos professores. A seguir, são mostrados os coeficientes de correlação de Pearson entre os fatores de inteligência emocional (ICE-R) e as crenças de eficácia dos professores.

Tabela 2 – Coeficientes de correlação entre inteligência emocional e crenças de eficácia.

Fatores	Eficácia pessoal	Eficácia de ensino
Percepção de Emoções	0,44**	-0,07
Expressividade Emocional	0,14	-0,2
Regulação de Emoções em Outras Pessoas	0,49***	-0,06
Regulação de Emoções de Baixa Potência	0,36**	-0,03
Regulação de Emoções de Alta Potência	0,38**	0,04
Competências Emocionais – Geral	0,47***	-0,09

Fonte: Autoria própria.

*Correlações significativas ao nível de 0,05; **correlações significativas ao nível de 0,01; ***correlações significativas ao nível de 0,001.

Observa-se que houve um padrão de correlações moderadas, positivas e significativas entre os fatores de competências emocionais com o fator de eficácia pessoal, exceto expressividade emocional, no entanto não houve correlações significativas com o fator de eficácia no ensino da Escala de Eficácia dos Professores.

O quarto objetivo específico deste trabalho foi investigar se as crenças de eficácia medeiam as relações entre a inteligência emocional e a experiência emocional dos professores e, para isso, foram empregadas a pontuação total em inteligência emocional do ICE-R (icer) e a pontuação em crenças de eficácia pessoal (efipes) em seis modelos predizendo cada uma das medidas de experiência emocional dos professores: sentimento e nível de energia no início de ano típico (m1s e m1e), no final de um ano típico (m2s e m2e) e em um ano atípico (pandêmico) (m3s e m3e).

A Tabela 3 mostra os coeficientes de regressão dos modelos.

Tabela 3 – Coeficientes de regressão dos modelos de mediação.

Modelo	a	b	c'	ab	total
m1s	0,830***	0,754*	0,628	0,626*	1,254**
m1e	0,830***	0,743*	0,051	0,617*	0,668
m2s	0,830***	1,057**	0,720	0,877*	1,598**
m2e	0,830***	1,480***	0,903	1,228**	2,131***
m3s	0,830***	0,966***	1,085*	0,801*	1,887***
m3e	0,830***	0,926***	0,674	0,769*	1,443**

Fonte: Autoria própria.

Os resultados dos modelos de mediação revelaram padrões consistentes na relação entre a inteligência emocional (icer), eficácia pessoal dos professores (efipes) e estados emocionais representados pelos escores de sentimento e nível de energia nos diferentes momentos avaliados. O coeficiente “a”, que captura a relação entre icer e efipes, foi significativo em todos os modelos ($a = 0.830$; $p \leq 0.01$), indicando que a inteligência emocional percebida está positivamente associada às crenças de eficácia pessoal dos professores. O coeficiente “b”, que avalia o impacto de efipes sobre as variáveis dependentes (em cada modelo), foi significativo na maioria dos modelos, o que sugere que a eficácia pessoal exerce influência direta sobre os estados emocionais (em cada modelo), particularmente em momentos de maior ativação emocional ou ao longo de períodos críticos, como o final do ano e durante a pandemia. O coeficiente c' , que captura a relação direta entre icer e as variáveis emocionais após controlar para efipes, não foi significativo na maioria dos modelos, indicando que a relação entre a inteligência emocional percebida e os estados emocionais é mediada pelas crenças de eficácia pessoal. Essa mediação é corroborada pelos coeficientes de efeito indireto (ab), os quais foram marginalmente significativos na maioria dos modelos. Por fim, o efeito total (total) foi significativo na maioria dos modelos, reforçando a relevância da inteligência emocional percebida e da eficácia pessoal na determinação dos estados emocionais dos professores.

4 Discussão

O objetivo central deste estudo foi investigar a experiência emocional dos professores ao longo do ano letivo e suas relações com inteligência emocional e crenças de eficácia de professores da rede pública de ensino do estado de Pernambuco. Os primeiros resultados mostraram que as experiências emocionais dos professores ao longo do ano letivo e no contexto pandêmico variam bastante. Em termos emocionais, os resultados indicam que, no início do ano, os professores tendem a ser influenciados por emoções agradáveis, com alto nível de energia (quadrante superior direito), como a alegria e a euforia (Brackett *et al.*, 2011); no entanto esse quadro se altera ao longo do ano, de modo que, no final do ano, apenas alguns professores permanecem nessa mesma condição emocional, enquanto outros se deslocam em direção aos sentimentos desagradáveis, com baixo nível de energia (quadrante inferior esquerdo), como o desânimo, a tristeza e a depressão (Brackett *et al.*, 2011).

Esse dado tem implicações importantes para a prática docente, uma vez que estados emocionais agradáveis estão associados a satisfação, realização e resiliência no ambiente de

trabalho, enquanto os estados emocionais desagradáveis tendem a reduzir a satisfação e aumentar a vulnerabilidade ao esgotamento (Siraj; Anwar; Anwar, 2024). Além disso, estados emocionais dos professores afetam diretamente as emoções dos alunos, influenciando seu engajamento e desempenho escolar (Frenzel; Daniels; Burić, 2021; Keller; Becker, 2021). Disso se pode inferir que os professores que passam a experimentar emoções desagradáveis ao longo do ano também tendem a encontrar menos satisfação no trabalho e a diminuir ou não influenciar tanto o engajamento e o desempenho dos alunos em suas disciplinas.

A diminuição na qualidade da experiência emocional ao longo do ano pode estar associada ao acúmulo de demandas e ao aumento de estressores ocupacionais, conforme destacado por Rajendran *et al.* (2020), entre outros. A similaridade entre os estados emocionais no final do ano e durante a pandemia reforça a vulnerabilidade emocional dos professores em situações de estresse prolongado.

Os dados mostraram, no entanto, que não são todos os professores que têm seu estado afetivo alterado ao longo do ano. Pesquisas futuras poderiam explorar esse aspecto. Por exemplo, poderia ser de interesse de pesquisadores ligados à Psicologia Positiva compreender que aspectos, práticas ou características pessoais fazem que alguns professores sustentem seus estados emocionais positivos e energizados ao longo do ano, apesar do acúmulo de demandas e do aumento dos estressores ocupacionais. Outros pesquisadores podem estar mais interessados na suscetibilidade de um grupo de professores às alterações da experiência emocional e em investigar suas possíveis relações com outras variáveis psicológicas, como personalidade e transtornos mentais etc.

Neste estudo, encontramos duas variáveis relacionadas ao estado emocional dos professores ao longo do ano: a inteligência emocional (e suas habilidades) e as crenças de eficácia dos professores, todavia este estudo avança ao mostrar especificidades dessas relações.

Entre as habilidades relacionadas à inteligência emocional, a percepção de emoções (perc) e a regulação de emoções (reou e rebp) foram as que apresentaram correlações significativas com a experiência emocional, porém o padrão se altera consideravelmente do início para o final do ano. Enquanto no início do ano as correlações são com os sentimentos, indicando que maior habilidade emocional (reou e rebp) está associada a emoções mais agradáveis no início do ano, no final do ano as associações foram com o nível de energia. Já no contexto pandêmico, houve associações tanto com sentimentos quanto com nível de energia. De forma geral, esses resultados indicam que: 1) quanto mais desenvolvidas as habilidades

emocionais (IE), especialmente em percepção e regulação de emoções nos outros e de baixa potência em si mesmo, melhor a qualidade das experiências emocionais dos professores, independentemente de ser um ano típico ou atípico; 2) as relações entre inteligência emocional e experiências emocionais se tornam mais numerosas e de maior magnitude quando as situações ambientais são mais complexas, como na situação de pandemia.

Por sua vez, somente as crenças de eficácia pessoal dos professores se correlacionaram positivamente com ambos os aspectos da experiência emocional: sentimentos e nível de energia, ou seja, a eficácia pessoal, que se refere ao grau de confiança do indivíduo em sua capacidade de responder às demandas da situação de ensino (Bzuneck; Guimarães, 2003; Woolfolk; Hoy, 1990), está associada a experiências emocionais mais agradáveis e de maior nível de energia em todas as condições avaliadas (início e final de ano típico, ano de pandemia).

Esses resultados são compatíveis com a ideia de que os estados emocionais influenciam as crenças de eficácia, com os estados agradáveis e de baixo nível de ativação fisiológica fortalecendo-as e os estados desagradáveis e de alto nível de ativação fisiológica enfraquecendo-as (Bandura, 1977). Burić *et al.* (2020), no entanto, alertam que a relação entre emoções e autoeficácia não é bidirecional, mas sim assimétrica. Especificamente, níveis mais elevados de autoeficácia previram aumentos subsequentes nas emoções positivas de alegria e orgulho. Por outro lado, emoções negativas como raiva, exaustão e desesperança foram preditoras de reduções subsequentes na autoeficácia dos professores. De qualquer forma, as relações entre crenças de eficácia e experiência emocional em sala de aula parecem ser sólidas e capazes de vencer condições idiomáticas e culturais.

O presente estudo também mostra que as habilidades da IE (exceto expressividade emocional) estão moderadamente associadas a crenças de eficácia pessoal e, ainda, que as crenças de eficácia medeiam as relações entre inteligência emocional e experiência emocional dos professores. Considerando que tanto a inteligência emocional quanto as crenças de eficácia são maleáveis, isto é, passíveis de treinamento (Brackett *et al.*, 2011; Burić; Slišković; Sorić, 2020), essas variáveis são de interesse para o desenvolvimento de programas de treinamento em habilidades socioemocionais para professores. Além disso, o padrão de correlações e os modelos de mediação levam a crer que a inteligência emocional e as crenças de eficácia dos professores são mais importantes para manter a experiência emocional em bons níveis de agradabilidade e energia em contextos mais adversos, como o final do ano e uma situação de pandemia.

Este estudo contribui para o avanço do conhecimento sobre a relação entre inteligência emocional, crenças de eficácia e experiência emocional de professores, ampliando a compreensão dos fatores psicológicos que influenciam o bem-estar docente. Embora a literatura já tenha demonstrado que a inteligência emocional e a autoeficácia são variáveis importantes para o desempenho e o equilíbrio emocional dos professores, a presente pesquisa aprofunda essa discussão ao testar um modelo de mediação que incluiu explicitamente a variável mediadora (crenças de eficácia pessoal) e estimou o efeito indireto da inteligência emocional sobre a experiência emocional ao longo do ano letivo. Os resultados indicaram que as crenças de eficácia pessoal desempenham papel mediador nessa relação. Esse achado sugere que professores que se percebem emocionalmente competentes não apenas experimentam emoções mais positivas e maior nível de energia, mas também se sentem mais eficazes em sua prática profissional, o que, por sua vez, reforça estados emocionais positivos. Além disso, o estudo destaca a dinâmica das mudanças emocionais dos professores ao longo do ano letivo e em contextos de crise, como a pandemia, demonstrando como fatores individuais podem modular essas experiências. Assim, ao integrar modelos teóricos da inteligência emocional, do afeto e da autoeficácia, esta pesquisa amplia as bases para futuras investigações sobre estratégias de intervenção voltadas ao bem-estar docente.

Apesar das contribuições do presente estudo para a compreensão das relações entre inteligência emocional, crenças de eficácia e experiência emocional de professores, algumas limitações devem ser consideradas. O tamanho da amostra ($n = 51$) pode ter limitado a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Embora a análise tenha revelado padrões significativos de associação entre as variáveis, estudos com amostras maiores poderiam confirmar a solidez dessas relações e possibilitar análises mais refinadas, como modelos longitudinais que capturem mudanças ao longo do tempo.

Outra limitação refere-se à natureza transversal do estudo, que impossibilita a identificação de relações causais entre as variáveis. Conquanto os achados indiquem que inteligência emocional e crenças de eficácia estão associadas à experiência emocional dos professores, não é possível determinar a direção exata dessas relações. Estudos longitudinais poderiam esclarecer melhor os efeitos de longo prazo da inteligência emocional e das crenças de eficácia sobre a experiência emocional no ambiente docente.

Além disso, a pesquisa utilizou instrumentos de autorrelato, o que pode ter introduzido viés de desejabilidade social. Professores podem ter respondido às escalas de maneira a se

adequarem às expectativas normativas sobre o controle emocional, influenciando os escores de inteligência emocional e crenças de eficácia. Futuros estudos poderiam complementar os dados com avaliações observacionais ou relatórios de terceiros, como avaliações de supervisores ou colegas, para se obter uma medida mais objetiva das habilidades emocionais dos professores.

Por fim, o estudo focou exclusivamente em professores da rede pública de ensino de um estado do Nordeste brasileiro, o que restringe a aplicabilidade dos resultados a outros contextos educacionais. Diferenças estruturais entre escolas públicas e privadas, como suporte institucional, carga de trabalho e recursos disponíveis, influenciam a experiência emocional dos professores. Pesquisas futuras poderiam comparar essas variáveis em diferentes sistemas de ensino para identificar fatores específicos que favorecem o bem-estar docente.

Apesar dessas limitações, os achados reforçam a importância da inteligência emocional e das crenças de eficácia para a experiência emocional dos professores, destacando a necessidade de programas de treinamento em habilidades socioemocionais que auxiliem na regulação emocional e na construção da autoeficácia docente. Os achados deste estudo apontam para a relevância da inteligência emocional e das crenças de eficácia na experiência emocional dos professores ao longo do ano letivo, sugerindo que programas de formação continuada e políticas públicas educacionais deveriam incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como um componente essencial. Treinamentos voltados para a percepção e a regulação emocional podem auxiliar os professores a lidarem de forma mais eficaz com desafios cotidianos, reduzindo o impacto de fatores estressores e promovendo maior bem-estar no ambiente escolar. Ademais, estratégias que fortaleçam as crenças de autoeficácia docente, como mentorias, supervisão pedagógica e *feedback* construtivo, contribuem para o aumento da resiliência emocional e do engajamento profissional. Programas educacionais que integram abordagens socioemocionais, como o RULER (Brackett *et al.*, 2011), demonstram potencial para aprimorar tanto o bem-estar dos professores quanto o clima escolar, beneficiando diretamente o desempenho e o desenvolvimento socioemocional dos alunos, portanto investir na formação emocional dos docentes não apenas melhora sua qualidade de vida no trabalho, mas também fortalece a educação como um todo, promovendo um ambiente de ensino mais positivo, motivador e produtivo.

Referências

- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- BARON, R. M.; KENNY, D. A. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 51, n. 6, p. 1173-1182, 1986.
- BRACKETT, M. A. *et al.* Creating Emotionally Literate Learning Environments. *In*: BRACKETT, M. A.; KREMENITZER, J. P. **Creating Emotionally Literate Classrooms: An Introduction to the RULER Approach to Social and Emotional Learning**. Port Chester, N. Y.: Dude Publishing, 2011. p. 1-22.
- BRU-LUNA, L. M. *et al.* Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. **Healthcare**, v. 9, n. 12, p. 1696, 7 dez. 2021.
- BUENO, J. M. H.; CORREIA, F. M. D. L.; PEIXOTO, E. M. Psychometric Properties of the Emotional Competence Inventory - Short Revised Version (ECI-R). **Psico-USF**, v. 26, n. 3, p. 519-532, set. 2021.
- BUENO, J. M. H.; RICARTE, M. D. O que são habilidades socioemocionais? Em: RICARTE, M. D.; BUENO, J. M. H. (ed.). **Habilidades socioemocionais: Abordagens e Contextos**. São Paulo, SP: Hogrefe, 2022. p. 11-26.
- BURIĆ, I.; SLIŠKOVIĆ, A.; SORIĆ, I. Teachers' Emotions and Self-Efficacy: A Test of Reciprocal Relations. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1650, 28 ago. 2020.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, dez. 2003.
- CASTRO, A. M. F. D. M.; BUENO, J. M. H.; PEIXOTO, E. M. Socioemotional and Cognitive Skills: Its Relation to School Performance in Elementary School. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 31, p. e3137, 2021.
- COHEN, J. Statistical Power Analysis. **Current Directions in Psychological Science**, v. 1, n. 3, p. 98-101, jun. 1992.
- CRISPIM, A. C. *et al.* O afeto sob a perspectiva do circumplexo: evidências de validade de construto. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 16, n. 2, p. 145-152, ago. 2017.
- FRENZEL, A. C.; DANIELS, L.; BURIĆ, I. Teacher emotions in the classroom and their implications for students. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 250-264, 2 out. 2021.
- GIMBERT, B. G. *et al.* Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. **Journal of Research on Leadership Education**, v. 18, n. 1, p. 3-39, mar. 2023.
- HAYES, A. F. **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach**. Third edition ed. New York: Guilford Publications, 2022.

HUSSAIN, M. S.; KHAN, S. A.; BIDAR, M. C. Self-efficacy of teachers: A review of the literature. **Multi-Disciplinary Research Journal**, v. 10, n. 1, p. 110-116, 2022.

KELLER, M. M.; BECKER, E. S. Teachers' emotions and emotional authenticity: do they matter to students' emotional responses in the classroom? **Teachers and Teaching**, v. 27, n. 5, p. 404-422, 4 jul. 2021.

LOZANO-PEÑA, G. *et al.* Teachers' Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. **Sustainability**, v. 13, n. 21, p. 12142, 3 nov. 2021.

MACCANN, C. *et al.* Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 146, n. 2, p. 150-186, fev. 2020.

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, out. 2016.

MUENCHHAUSEN, S. V. *et al.* Teacher Self-Efficacy and Mental Health Their Intricate Relation to Professional Resources and Attitudes in an Established Manual-Based Psychological Group Program. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, p. 510183, 28 maio 2021.

OLIVEIRA, S. *et al.* A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. **Educational Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 1779-1808, dez. 2021.

PATTIASINA, P. J.; ZAMAKHSARI, A.; HALIM, C. Exploring the Role of Emotional Intelligence Training in Enhancing Teacher-Student Relationships and Academic Performance. **International Education Trend Issues**, v. 2, n. 2, p. 206-213, 23 jun. 2024.

POSNER, J.; RUSSELL, J. A.; PETERSON, B. S. The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. **Development and Psychopathology**, v. 17, n. 3, set. 2005.

RAJENDRAN, P.; ATHIRA, B. K.; ELAVARASI, D. Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence do Justice? **Shanlax International Journal of Education**, v. 9, n. 1, p. 169-182, 1 dez. 2020.

RIVERS, S. E. *et al.* Emotional Intelligence. Em: STERNBERG, R. J. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Intelligence**. 2. ed. [s.l.] Cambridge University Press, 2019. p. 709-735.

RUSSELL, J. A. A circumplex model of affect. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 39, n. 6, p. 1161-1178, dez. 1980.

RUSSELL, J. A.; BARRETT, L. F. Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 76, n. 5, p. 805-819, 1999.

SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, N.; BERRIOS MARTOS, M. P.; 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, 21 jul. 2020.

SCHEIRLINCKX, J. *et al.* Social-emotional skills of teachers: Mapping the content space and defining taxonomy requirements. **Frontiers in Education**, v. 8, p. 1094888, 6 abr. 2023.

SIRAJ, R.; ANWAR, M.; ANWAR, A. Exploring Occupational Wellbeing Among University Teachers from the Lens of Russell's Circumplex Model of Affect. **Journal of Political Stability Archive**, v. 2, n. 4, p. 64-78, 2024.

VALENTE, S.; MONTEIRO, A. P.; LOURENÇO, A. A. The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 5, p. 741-750, maio 2019.

WOOLFOLK, A. E.; HOY, W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 81-91, mar. 1990.

ZHI, R.; WANG, Y.; WANG, Y. The Role of Emotional Intelligence and Self-efficacy in EFL Teachers' Technology Adoption. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 33, n. 4, p. 845-856, ago. 2024.

Enviado em: 12/02/2025

Corrigido em: 12/08/2025

Aprovado em: 22/08/2025