

Universidade Federal Da Bahia - UFBA

Instituto de Psicologia - IPS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI/UFBA

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL:

Abordagens metodológicas diversificadas para compreender o fenômeno

Carolina dos Anjos Almeida Brantes

Salvador, setembro de 2024

Carolina dos Anjos Almeida Brantes

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL:

Abordagens metodológicas diversificadas para compreender o fenômeno

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim.

Salvador, setembro de 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI)
Biblioteca Universitária Isaias Alves (BUIA/FFCH)

B821 Brantes, Carolina dos Anjos Almeida
Competências socioemocionais de docentes do ensino fundamental: abordagens metodológicas diversificadas para compreender o fenômeno / Carolina dos Anjos Almeida Brantes, 2024.
68 f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Guedes Gondim.
Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

1. Habilidades sociais. 2. Inteligência emocional. 3. Ensino fundamental. 3. Professores – Formação. I. Gondim, Sônia Maria Guedes. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 371.12

Responsável técnica: Alexandra Barreto da Silva - CRB/5-1366



TERMO DE APROVAÇÃO

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS METODOLÓGICAS DIVERSIFICADAS PARA COMPREENDER O FENÔMENO

Carolina dos Anjos Almeida Brantes

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dra. Franciane Andrade de Moraes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano

Profa. Dra. Gardênia da Silva Abbad
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

Salvador, 06 de setembro de 2024.

Dou fé.

Documento assinado digitalmente



SONIA MARIA GUEDES GONDIM
Data: 07/09/2024 06:01:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim

Agradecimentos

A jornada acadêmica pode parecer solitária, mas não o é. Trilhar este caminho requer dedicação e suporte. Por isso, gostaria de agradecer àqueles que se fizeram presente e contribuíram para a finalização desta etapa.

Agradeço, antes de tudo, a minha família, que durante a jornada cresceu. Obrigada pelo apoio incondicional, por acreditar e compreender que eu precisava me debruçar sobre este projeto. Ao meu pai, obrigada pela companhia em alguns dias de coleta. Mãe, obrigada pelo colo e pelo apoio. Ao meu marido e minha filha, nem tenho palavras para agradecer! É especial ter vocês e saber que podemos contar sempre uns com os outros.

Agradeço, também, à minha orientadora, Sônia Gondim, pelo suporte e dedicação. Desde a graduação trabalhamos juntas e é muito gratificante ter você como orientadora em mais uma etapa da minha formação.

Agradeço ao grupo de pesquisa, ou melhor, aos Emotrabs pela troca e aprendizado constante. Agradeço também às amigas que, seguindo a carreira acadêmica ou não, se fizeram presentes e contribuíram de diversas formas para a pesquisa.

Também gostaria de agradecer especialmente aos professores e professoras que participaram da pesquisa. Aos alunos e alunas (e seus responsáveis) pela confiança e disponibilidade – demos muitas risadas nos nossos encontros. E às diretoras e coordenadoras pedagógicas que muito mais do que abrir as portas da escola para mim, acreditaram na pesquisa e seguiram comigo. Sem todas vocês essa pesquisa seria inviável! Aprendi muito com cada uma.

Agradeço também a Deus, pela força e por colocar pessoas maravilhosas nessa minha jornada.

Sem dúvida, o ensino é um trabalho emocional [...].

Marchesi (2008).

Resumo

As competências socioemocionais (CSE) foram inseridas na educação, tanto na literatura como em suas diretrizes, priorizando os alunos e deixando os professores e seu desenvolvimento socioemocional em segundo plano. Por outro lado, esta categoria tem apresentado crescente adoecimento mental, relatos de desgastes emocionais em sala de aula e exposição a violência (dentro e fora de sala). As CSE possuem papel protetivo e podem auxiliar os docentes no enfrentamento deste cotidiano. O objetivo geral desta tese foi propor e testar um modelo de treinamento para o desenvolvimento de CSE em professores do ensino fundamental e avaliar sua efetividade para o aprimoramento destas competências e de variáveis relacionadas ao desempenho contextual de docentes de escolas públicas municipais. Como objetivos específicos tivemos: 1) Mapear e caracterizar a produção científica (teórica e empírica) dos estudos sobre CSE e conceitos correlatos (inteligência emocional – IE – e habilidades sociais – HS) no contexto educacional do ensino básico entre 2010 a 2019; 2) Apresentar e discutir a adequação de uma proposta teórica para orientar diretrizes de treinamento e desenvolvimento de CSE para docentes que atuam no ensino fundamental; 3) Elaborar treinamento para o desenvolvimento de CSE sustentado em planejamento instrucional para professores do ensino fundamental; 4) Aplicar e avaliar a eficácia de um treinamento de CSE no desempenho docente mediante a análise das relações entre CSE com (i) clima afetivo em sala de aula, (ii) motivação para aprender dos alunos e (iii) clima percebido para o desenvolvimento da criatividade nos alunos. Cada objetivo específico foi trabalhado em estudos distintos, porém interrelacionados. A revisão sistemática de literatura abarcou 66 estudos seguindo os parâmetros do grupo Prisma e encontrou estudos focados nos alunos e a utilização de modelos genéricos de CSE, que não consideravam o contexto em suas propostas. Diante disso, iniciamos uma discussão sobre as CSE, buscando melhor delimitar o conceito e analisando os modelos de referência na literatura. O que nos permitiu elaborar a proposta do EMODOC-Treino, um modelo de CSE para professores do ensino fundamental que busca contextualizar o viés da educação emocional, trazendo uma visão mais dinâmica da CSE e com facetas validadas na medida EMODOC com o público-alvo. Em seguida, verificamos em campo, por meio de observações e entrevistas em sala de aula com 5 professores

(maioria homem), que o EMODOC-Treino apresentava as reais necessidades de treinamento destes docentes. Diante disso, construímos o planejamento instrucional e realizamos um teste piloto com 2 professores, obtendo um aumento das médias de CSE destes antes, depois e no follow-up. Partimos, então, para a ampliação da amostra de professores e convidamos os alunos a responderem questionários relacionados a sua motivação para aprender e a percepção do clima pró-criatividade, visando verificar também os impactos do treinamento em sala de aula. Participaram desta etapa 25 professoras (maioria mulher) e 161 alunos que responderam a instrumentos antes, depois do treinamento e follow-up. Os alunos não receberam treinamento algum e os professores foram alocados aleatoriamente em 3 grupos: intervenção (recebeu treinamento de CSE), controle ativo (recebeu treinamento sobre a sala de aula) e controle passivo (sem treinamento). Encontramos que as CSE cresceram significativamente (ANOVA) no grupo intervenção e controle ativo (descendo do pós-treinamento para o follow-up) e que se correlacionaram com a afinidade na relação professor-aluno. O aumento das médias de CSE no controle ativo pode ter ocorrido pelo período de medição (férias) e pela socialização proporcionada indiretamente pelo treinamento placebo. Diante disso, concluímos que o treinamento é eficaz para desenvolver CSE em docentes e o EMODOC-Treino se mostrou uma proposta adequada à realidade docente.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, ensino fundamental, professores, pesquisa de intervenção.

Abstract

Social and emotional competencies (SEC) were included in education, both in the literature and in its guidelines, prioritizing students and leaving teachers and their social and emotional development in the background. On the other hand, this category has shown increasing mental illness, reports of emotional exhaustion in the classroom and exposure to violence (inside and outside the classroom). SEC have a protective role and can help teachers in coping with this daily routine. The aim of this thesis was to propose and test a training model for the development of SEC in elementary school teachers and evaluate its effectiveness in improving these skills and variables related to the contextual performance of teachers in municipal public schools. As specific objectives we had: 1) Map and characterize the scientific production (theoretical and empirical) of studies on SEC and related concepts (emotional intelligence - EI - and social skills - HS) in the educational context of elementary education between 2010 and 2019; 2) Present and discuss the suitability of a model to guide SEC training and development guidelines for teachers working in elementary education; 3) Develop training for the development of SEC based on instructional planning for elementary school teachers; 4) Apply and evaluate the efficacy of CSE training on teaching performance by analyzing the relationships between SEC and (i) affective climate in the classroom, (ii) students' motivation to learn and (iii) perceived climate for development creativity in students. Each specific objective corresponded to a distinct but interrelated studies. The systematic literature review covered 66 studies following the Prisma group parameters and found studies focused on students and the use of generic SEC models, which did not consider the context in their proposals. Given this, we began a discussion about SEC, seeking to better define the concept and analyzing the reference models in the literature. This allowed us to develop the EMODOC-Treino proposal, a SEC model for elementary school teachers that seeks to contextualize the emotional education bias, bringing a more dynamic view of SEC and with facets validated in the EMODOC measure with the target audience. We then verified in the field, through observations and interviews in the classroom with 5 teachers (mostly male), that EMODOC-Treino presented the real training needs of these teachers. Therefore, we built the

instructional planning and carried out a pilot test with 2 teachers, obtaining an increase in their SEC averages before, after and in the follow-up. We then set out to expand the sample of teachers and invited students to answer questionnaires related to their motivation to learn and the perception of the climate for creativity, also aiming to verify the impacts of training in the classroom. 25 teachers (mostly women) and 161 students participated in this stage. All of them responded to instruments before, after training and follow-up. Students did not receive any training and teachers were randomly allocated into 3 groups: intervention (received SEC training), active control (received classroom training) and passive control (no training). We found that SEC increased significantly (ANOVA) in the intervention and active control groups (descending from post-training to follow-up) and that they correlated with affinity in the teacher-student relationship. The increase in SEC averages in active control may have occurred due to the measurement period (vacations) and the socialization provided indirectly by the placebo training. Given this, we concluded that the training is effective in developing SEC in teachers and EMODOC-Treino proved to be an appropriate proposal for the teaching reality.

Keywords: Social and emotional competencies, Elementary school, teachers, intervention research.

Sumário

Introdução	13
Problematização do tema e objeto de estudo	13
Caracterizando brevemente competências socioemocionais (CSE) e inteligência emocional (IE): ampliando o domínio socioafetivo do (a) docente	18
Evidências empíricas das relações entre CSE e demais variáveis do contexto educacional	20
Estrutura da tese	25
ESTUDO 1: Competências Socioemocionais no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática	27
Estudo 2: Um modelo de Competências socioemocionais docentes de ensino fundamental (EMODOC-Treino)	29
ESTUDO 3: Avaliação de necessidades e planejamento instrucional para desenvolvimento de competências socioemocionais para professores do ensino fundamental	34
Estudo 3.1: Demandas emocionais de professores do ensino fundamental: insumos para treinamento	35
Estudo 3.2: Planejamento instrucional de competências socioemocionais de docentes do ensino fundamental: EMODOC-Treino	39
Estudo 4: EMODOC-Treino e competências socioemocionais docentes: avaliação de impactos pessoais e ambientais	42
O ambiente de sala de aula e o desempenho contextual docente	44
Clima criativo em sala de aula	46
Clima afetivo em sala de aula	47
Motivação para aprender dos alunos	49
Método	51
Participantes	51
Procedimentos para coleta de dados	52
Instrumentos e técnicas para coleta de dados	55
Análise de dados	57
Resultados	58
Discussão	64
Considerações Finais	69

Conclusões da tese	72
Limitações da tese.....	74
Pesquisas futuras.....	81
Referências da tese	83
Referências introdução.....	83
Referências estudo 2.....	92
Referências estudo 3.....	93
Referências estudo 4.....	94
Apêndice A: Comparação entre as versões apresentadas por López-Cassá (2016) e Pérez-Escoda & Bisquerra (2007)	30
Apêndice B: Detalhamento do modelo pentagonal de Competências Emocionais (Pérez-Escoda & Bisquerra, 2007) e algumas considerações resultantes da comparação entre os blocos	38
Apêndice C: Mapa do município de Salvador com as escolas participantes	46

Introdução

O ofício de professor é uma das mais antigas profissões do mundo, passando por mudanças ao longo dos séculos. Os desafios crescentes no exercício da docência requerem cada vez mais competências, incluindo as socioemocionais (CSE), para aprimorar o seu desempenho profissional perante os alunos e preservar sua saúde física e mental.

No entanto, ainda não se tem clareza de quais são as CSE necessárias para que os docentes desenvolvam melhor os seus alunos, especialmente considerando o contexto da sala de aula, espaço privilegiado de interação do docente com seus alunos. Esta tese visa contribuir para uma melhor compreensão de tais aspectos fundamentais para o processo educacional no nível do ensino básico.

Começaremos, então, apresentando uma problematização referente ao tema e objeto de estudo, depois abordamos o conceito de CSE e discutimos as evidências empíricas das CSE na área da educação. Após isto, apresentamos os objetivos e uma breve justificativa, passando em seguida para a estrutura da tese.

Problematização do tema e objeto de estudo

Diversos países estão propondo leis e adotando políticas públicas para mudanças curriculares que proporcionem uma formação pessoal, civil e profissional no ensino básico, médio e superior (Brasil, 1996; Gondim et al., 2014; Ministério da Educação, 2017; Pereira, 2003; M. dos Santos et al., 2018). Há uma crescente preocupação com a qualidade da formação de um profissional que concilie o nível técnico com criatividade, motivação e competência socioemocional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), que regulamenta a educação básica (educação infantil, nível fundamental e médio), técnica, tecnológica e superior, ressalta que a educação deve desenvolver a cidadania no educando, ser um meio de inserção

profissional e social, adotar uma perspectiva integralista e que acolha as diferenças étnicas, religiosas e culturais. Isto é, a lei prevê uma formação plena, pessoal, civil e profissional.

A educação brasileira sustenta-se em três pilares: saúde, humanidades e linguagens. Cada um desses pilares prevê também o desenvolvimento de competências que podem ser consideradas socioemocionais, como a comunicação, relação interpessoal, respeito, tolerância e a constituição da personalidade.

Nesse contexto, os currículos escolares baseados em competências e habilidades ganham espaço. Essa nova forma de planejar desvia-se da perspectiva de foco conteudista, ainda tradicionalmente adotada, que limita o desenvolvimento das potencialidades do educando (IAS, 2014; Pereira, 2003; Perrenoud, 2000).

Para proporcionar essa qualidade de formação à população, o sistema educacional brasileiro implementou alguns projetos, como a educação em tempo integral, a educação inclusiva, focos específicos para educação indígena e em áreas quilombolas. Outras iniciativas complementares também foram desenvolvidas em nível estadual e municipal (Todos pela educação, 2018).

O desenvolvimento de competências nas escolas se estendeu para além do campo acadêmico, incluindo conteúdos para a vida, compondo um grande guarda-chuva conceitual que abriga também capacidades afetivas e relacionais (Costa, 2005). O desenvolvimento de CSE em alunos está previsto na base nacional comum curricular (Ministério da Educação, 2017), mas ainda não foi efetivado. Algumas iniciativas, porém, para o desenvolvimento e a avaliação de CSE podem ser encontradas em escolas públicas e privadas (Branco, 2004; Damásio & Semente Educação, 2017; IAS, 2014; D. Santos & Primi, 2014).

Durante a Pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas por dois anos, coincidindo com o prazo estabelecido pela base nacional comum curricular (2017) para implantação das CSE. Este é um reconhecimento da sua notória relevância para o mundo do

trabalho na atualidade, sendo a base para o desenvolvimento de muitas outras competências técnicas requeridas na atuação profissional (Gondim et al., 2014).

Há um déficit de habilidades socioafetivas nos alunos, com o qual escolas e docentes necessitam lidar diariamente (Branco, 2004). Essa afirmação é corroborada pelos estudos sobre *bullying* e comportamentos disruptivos em discentes (Postigo-Zegarra et al., 2019; Rubin-Vaughan et al., 2011; M. dos Santos et al., 2018; Simões & Cardoso, 2022), além das pesquisas com foco em intervenção com alunos e professores para o desenvolvimento dos aspectos socioafetivos (Guancino et al., 2020; Portnow et al., 2018; Tallamini et al., 2022). Isso nos levou a dois questionamentos iniciais: Estaria, então, a literatura buscando compreender este déficit socioemocional na área da educação? E os professores, estariam maduros socioemocionalmente para auxiliarem seus alunos a se desenvolverem emocionalmente?

O contexto da educação possui muitas especificidades e o cenário de sala de aula envolve a relação privilegiada professor-aluno, que prevê um ambiente profissional e ao mesmo tempo acadêmico, com influenciadores internos e externos. Essa área tem sido foco das pesquisas socioemocionais (M. dos Santos et al., 2018), haja vista a importância de pais e professores no desenvolvimento das competências nas crianças.

As crianças começam a socialização emocional em casa e, em seguida, nas escolas. Sendo assim, quanto mais competentes emocionalmente forem os socializadores, maiores as chances de as crianças desenvolverem suas próprias CSE. O ambiente familiar é um importante aliado do desenvolvimento infantil. O nível educacional da mãe, por exemplo, está associado à maior renda familiar, mais conhecimento emocional e riqueza do vocabulário da criança (Rhoades et al., 2011).

Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento, a família também influencia o desempenho escolar das crianças. Melhor desempenho está associado a um maior nível socioeconômico, sendo o pai o principal provedor, e também à maior escolarização dos pais

(Nogueira et al., 2015; Ribeiro & Andrade, 2006). A alfabetização dos pais tem impacto positivo na proficiência (um índice desenvolvido para medir a aquisição de competências e habilidades) dos alunos (Colli & Luna, 2019).

A participação dos pais na vida escolar e na própria escola, como ir às reuniões de pais, auxiliar os filhos nas atividades escolares em casa, incentivar os estudos, também impacta positivamente o desempenho acadêmico. No entanto, famílias vulneráveis, diante de altas expectativas para com os pais, podem se afastar da escola. Essas famílias já necessitam lidar com a sensação de impotência, as dificuldades materiais, as jornadas de trabalho extenuantes, a escassez de alimento, o uso de substâncias psicoativas na família, a violência etc. Esse perfil de família prevalece entre as crianças com baixo desempenho escolar, com a agravante de que a maioria dos alunos de escola pública não se dedica exclusivamente ao estudo (Colli & Luna, 2019; Nogueira et al., 2015; Oliveira et al., 2022; Ribeiro & Andrade, 2006).

Um estudo (Alves et al., 2014) concluiu que as crianças que estudam em escolas públicas municipais e estaduais possuem níveis socioeconômicos mais baixos, isto é, menor renda e baixo nível educacional, cujos pais exercem atividades de baixa qualificação. Dadas às características das famílias que matriculam seus filhos em escolas públicas brasileiras, aspectos ambientais familiares favoráveis ao desenvolvimento infantil podem não ser visíveis.

A própria violência doméstica sofrida por alunos e intensificada com a pandemia de Covid-19 está associada ao baixo rendimento, à agressividade na escola e aos comportamentos inadequados em sala de aula, ampliando os desafios para os professores. Embora consigam identificar alguns casos de violência sofrida pelos alunos, nem sempre eles sabem como abordar essas situações (Meireles et al., 2021; Oliveira et al., 2022; Vagostello et al., 2003).

Sendo assim, formulamos a primeira proposição desta tese. Diante desse contexto desafiador para professores (as) e alunos (as), torna-se necessário desenvolver maior domínio socioemocional de docentes, por meio de um modelo de treinamento específico de CSE que

traga mais benefícios ao ambiente escolar (P1). Na perspectiva de Bisquerra (Bisquerra, 2003), a inserção da educação socioemocional no sistema de ensino exerceria um papel preventivo para o (a) aluno (a). Outros estudos evidenciam que o domínio de CSE proporciona bem-estar subjetivo, melhoria nas relações interpessoais e no desempenho acadêmico e no trabalho, além da redução do estresse e da sensação de urgência em atividades diversas (Jennings et al., 2017; Joseph et al., 2014; Portnow et al., 2018).

Para desenvolver competências, portanto, é preciso aplicar os recursos mobilizados (conhecimento, habilidades e atitudes), pois é na experiência prática das atividades que elas podem ser aprendidas e, assim, verdadeiramente transferidas e generalizadas para contextos específicos (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Campos & Abbad, 2015; Gondim et al., 2014). Dessa forma, a aprendizagem pode ser considerada a chave para o desenvolvimento de CSE, assim denominadas por envolverem não somente manejos emocionais, mas também habilidades de interação social.

Pesquisadores têm desenvolvido estudos avaliando a eficiência de treinamentos socioemocionais na educação com resultados positivos (Bølstad et al., 2023; Guancino et al., 2020; Jennings et al., 2017; Lakes et al., 2019; Schelhorn et al., 2023). A literatura tem evidenciado maior interesse pelos aspectos socioafetivos das crianças/alunos (M. dos Santos et al., 2018; Tallamini et al., 2022).

No contexto educacional, cabe, então, aos professores o papel de ensinar aos educandos a serem competentes emocionalmente. A própria legislação do ensino básico, técnico e tecnológico do Brasil possui uma macrocategoria que versa sobre as CSE do alunado a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula (Morais et al., 2020).

Para transferir as CSE, os professores precisariam transformar seus conhecimentos tácitos em explícitos e aperfeiçoar suas estratégias de lidar com as suas emoções pessoais e as dos (as) alunos (as). Treinar os professores (socializadores) para exercerem melhor este papel

de desenvolvedores de CSE nos (as) alunos (as) poderia trazer múltiplos ganhos, tanto para o professor, em sua relação com o (a) aluno (a) e com o trabalho, como para os (as) próprios (as) alunos (as). É preciso que o docente cuide de seu desenvolvimento emocional para auxiliar os alunos em sala de aula (Marchesi, 2021). Diversos estudos que aplicam treinamentos em alunos (as) preparam também os professores (Luna et al., 2019; Portnow et al., 2018; Rodríguez-Ledo et al., 2018).

Dessa forma, desenvolver as CSE dos docentes mostra-se essencial para que a formação integral e plena prevista em lei se cumpra, para que estudantes possam adquirir novas respostas socioemocionais e, conseqüentemente, consigam melhorar a relação entre pares, com os professores e com a escola; o que traria uma repercussão positiva direta no ambiente de trabalho docente. Com base nisso formulou-se a segunda proposição desta tese: um treinamento de CSE poderia melhorar o desempenho dos docentes de ensino básico no contexto de sala de aula (P2).

Caracterizando brevemente competências socioemocionais (CSE) e inteligência emocional (IE): ampliando o domínio socioafetivo do (a) docente

Os aspectos socioafetivos ou não cognitivos, que caracterizariam uma formação ampla, poderiam ser representados pelas CSE. Em linhas gerais, podem ser definidas como a articulação de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com situações que envolvem afetos mobilizados por meio das demandas contextuais e são influenciadas pelos valores, crenças e experiências dos indivíduos (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Gondim et al., 2014, 2022).

Saarni (2002) estabelece uma relação entre o desenvolvimento infantil e as CSE, atrelando-as ao amadurecimento do indivíduo. Existem, porém, evidências de que as CSE podem ser desenvolvidas em qualquer idade (da educação infantil ao nível superior), em função das exigências contextuais, proporcionando ganhos no âmbito individual, social e profissional

(Amdurer et al., 2014; Flores & Luzuriaga, 2018; Hodzic et al., 2015; Pérez-Escoda et al., 2012, 2013; Rhoades et al., 2011).

Além das CSE, a IE também compõe o rol da abordagem afetiva no contexto da educação com o intuito de promover uma formação integral do alunado. Embora sejam conceitos correlacionados, há distinções. As CSE trazem a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano para o âmbito socioemocional, considerando que podem ser desenvolvidas ao longo da vida, por meio da socialização e da educação formal (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Saarni, 2002). A IE, por sua vez, pode ser vista como uma habilidade, que envolve um domínio da emoção pela cognição (Mayer et al., 1999), mas também como um tipo de traço (modelo misto), que leva a uma ação específica, ou ainda como um conjunto articulado de competências envolvendo traços e habilidades (Bar-On, 2002; Boyatzis et al., 2002).

Embora haja esforços para delimitá-los, tais conceitos ainda se sobrepõem (Bisquerra, 2009; Frago-Luzuriaga, 2015). As CSE podem representar um novo olhar à IE por seu foco na aprendizagem e no contexto, distanciando-se um pouco da noção de traço, que se mostra um atributo pessoal mais estável. Uma competência adquire sentido e significado quando contextualizada, pois visa a solucionar problemas específicos que emergem no dia a dia da vida das pessoas, nem sempre sendo previsíveis. Por isso as competências devem ser mapeadas antes de definidas e desenvolvidas, visando identificar elementos de contexto que demandariam capacidades específicas (Campos & Abbad, 2015; Guimarães et al., 2006).

Os modelos de CSE contemplam definições extensas e detalhadas, porém nem sempre reconhecendo sua adequação ao contexto específico, como por exemplo, o da educação (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Saarni, 2002). No campo educacional, as pesquisas adotam os modelos generalistas existentes, com o movimento da teoria para a prática e não o contrário (e.g. (Luna et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2012; Portnow et al., 2018). Há pesquisas que avançam ao estudarem a adequação das competências previstas em modelos de IE e CSE para

a categoria ocupacional de professores de nível superior (Branco, 2004; Correia-Almeida & Veiga-Branco, 2011).

Diante disso, fez-se o seguinte questionamento: Mas, se existem modelos sendo aplicados ao contexto educacional, o que justificaria mapear novas CSE para esse contexto? O ambiente da sala de aula reveste-se cada vez mais de desafios que envolvem domínio socioemocional. É nesse espaço que há aprendizado sobre como devemos nos relacionar uns com os outros. É no espaço da sala de aula que emergem conflitos e desenvolvemos trabalho colaborativo, que exige mobilização de competências sociais e afetivas. As emoções dos professores não podem ser interpretadas de maneira isolada, há um contexto amplo que abarca desde o ambiente de sala de aula até a cultura local sobre a expressão emocional (Marchesi, 2021).

Sendo assim, formulou-se a terceira proposição desta tese: Para desenvolver um modelo de domínio socioemocional para docentes, que reconheça a importância do contexto, torna-se essencial mapear quais CSE seriam necessárias para lidar com o contexto educacional, especialmente o da sala de aula, espaço privilegiado de interação entre alunos-alunos e alunos-professores. Tal mapeamento poderia gerar insumos para a formação de professores potencializando sua capacidade de desenvolver seu alunado e preservar sua saúde e bem-estar (P3).

Evidências empíricas das relações entre CSE e demais variáveis do contexto educacional

A literatura aponta associações positivas entre desenvolvimento de CSE e conceitos correlatos, como a IE, e o desempenho (acadêmico e no trabalho) (Joseph et al., 2014; Morente et al., 2017; Pérez-Escoda et al., 2012; Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018), bem-estar e a satisfação com a vida, com o trabalho e a carreira. Por outro lado, mantêm associações negativas com o envolvimento com drogas e com o estresse (Amdurer et al., 2014; Fiorilli et

al., 2017; Fitzgerald et al., 2005; Luna et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2012; Rhoades et al., 2011).

No entanto, a relação significativa entre IE e desempenho docente não é unânime na literatura (Corcoran & Tormey, 2013), especialmente em relação ao desempenho acadêmico de crianças (Hansenne & Legrand, 2012). Não obstante é preciso reconhecer que, em ambos os estudos citados acima, o desempenho do alunado foi medido por notas, o que vem sendo alvo de críticas, somado ao fato de as definições de desempenho no trabalho serem muito amplas (Ballou & Springer, 2015; Joseph et al., 2014; Martínez-Chairez & Guevara-Araiza, 2015).

Alguns critérios poderiam ser considerados nesta avaliação do desempenho socioemocional do docente. O papel de socializador e a qualidade da interação com os alunos em sala de aula são pontos relevantes e associados significativamente às CSE dos (as) professores (as) (Jennings et al., 2017). A motivação para aprender do (a) aluno (a) também influencia as CSE e o desempenho discente (Chiappetta-Santana et al., 2022), assim como um clima favorável à criatividade na sala de aula (Fleith, 2016).

Em outras palavras, parece haver influência de como o (a) professor (a) maneja suas emoções no clima de sala de aula e nos (as) alunos (as). Em estudo de corte transversal com professores, as CSE não se mostraram preditoras do clima para a criatividade (Carias et al., 2023). Caberia avaliar se ao longo do tempo e após treinamento de CSE a relação se fortaleceria.

Ao se entender que o contexto de aprendizagem é fundamental para a mudança comportamental do aluno, é possível inferir que padrões comportamentais dos (as) professores (as) alterem padrões comportamentais dos (as) alunos (as). Isso se aplicaria à motivação para aprender ou à manifestação de criatividade, aspectos valorizados no contexto educacional e de formação profissional.

Esse argumento encontra respaldo em Taxer e Gross (2018), para os quais o contexto de sala de aula exige professores competentes técnica e emocionalmente para que os objetivos de ensino e aprendizagem sejam alcançados. Afinal, os professores avaliam o contexto de sala de aula para decidir quais emoções devem manifestar e regular para criar um clima propício à aprendizagem e lidar com o mau comportamento dos (as) alunos (as). Com isso, precisam fazer uso de estratégias combinadas para regular as próprias emoções e as dos (das) discentes, apresentando mais emoções positivas e escondendo as negativas para melhorarem a sua eficácia e postura profissional.

Sendo assim, entende-se que o desempenho do docente que atua principalmente no ensino básico exige domínio de CSE para que possa desenvolver as mesmas competências em seus (suas) alunos (as). Treinamentos para despertar a consciência do potencial de contágio emocional de docentes para com os (as) alunos (as) teriam relevância (Taxer & Gross, 2018). Em outras palavras, o treinamento em CSE pode tornar o (a) professor (a) mais apto (a) a desempenhar suas atividades profissionais e vir a potencializar a formação integral do (a) aluno (a), incluindo o preparo emocional para a vida.

Os argumentos arrolados acima permitem inferir a importância do desenvolvimento de CSE nos (as) alunos (as) durante o processo educacional. Isso permitiria alcançar com êxito a formação integral prevista em lei, além de preparar o (a) aluno (a) para lidar futuramente com um mundo do trabalho com crescentes desafios de manejo emocional e de socialização. No entanto, para que isso possa ser viabilizado é preciso que o (a) professor (a) tenha desenvolvido suas próprias CSE, o que nem sempre ocorre.

Há evidências de que os (as) professores (as) de ensino básico não se sentem preparados (as) para lidar com suas próprias emoções e os desafios da sala de aula que envolvem a interação aluno-aluno, professor-aluno, professor-pais e tampouco desenvolver aspectos

socioemocionais (Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019; Lee et al., 2019; Morais et al., 2020; B. S. Santos et al., 2018).

Em pesquisa com professores, o sucesso da relação ensino-aprendizagem não foi relacionado a aspectos como motivação para aprender e a relação professor-aluno, evidenciando pouco conhecimento dos docentes da possibilidade de contribuição desses construtos socioafetivos (Luppi et al., 2022). A relação professor-aluno também é influenciada pelas CSE de professores, sendo capazes de reduzir conflitos e fortalecer afinidades (Carias et al., 2023). Em outros estudos, a motivação para aprender durante a pandemia de Covid-19 reduziu, bem como o bem-estar dos alunos e o desempenho escolar (Senft et al., 2022; Yürekli et al., 2022).

Essas evidências empíricas apontam para a importância de se desenvolver domínio socioafetivo em docentes que atuam na sala de aula, especialmente no ensino básico, em que os alunos e as alunas encontram-se em processo de desenvolvimento socioafetivo. Desta forma, a nossa tese de pesquisa é que professores emocionalmente competentes impactam positivamente na formação integral e na aprendizagem dos alunos.

Objetivos e justificativas

Esta tese teve como objetivo geral propor e testar um modelo de treinamento para o desenvolvimento de CSE em professores do ensino fundamental e avaliar sua efetividade para o aprimoramento destas competências e de variáveis relacionadas ao desempenho contextual de docentes de escolas públicas municipais. Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Mapear e caracterizar a produção científica (teórica e empírica) dos estudos sobre CSE e conceitos correlatos (inteligência emocional — IE — e habilidades sociais — HS) no contexto educacional do ensino básico entre 2010 a 2019; 2) apresentar e discutir a adequação de um modelo teórico para desenvolvimento de CSE em

professores do ensino fundamental; 3) Elaborar treinamento para o desenvolvimento de CSE sustentado em planejamento instrucional; 4) Aplicar e avaliar a eficácia de um treinamento de CSE no desempenho docente mediante a análise das relações entre CSE e (i) clima afetivo em sala de aula, (ii) motivação para aprender dos alunos e (iii) clima percebido para o desenvolvimento da criatividade nos alunos.

A proposição de uma intervenção justifica-se pelas características do fenômeno estudado e pela possibilidade de contribuição prática (para os professores) e teórica (para o campo das CSE). As CSE mostram-se como um fenômeno dinâmico e diretamente relacionado ao contexto, aqui representado pela interação em sala de aula do professor com os (as) alunos (as). As pesquisas com foco em intervenção podem contribuir teoricamente para um campo de conhecimento ao permitirem apreender o processo de mudança do fenômeno em estudo, no nosso caso, a aquisição de repertório de domínio socioafetivo pelos (as) professores (as) (Rentería & Gondim, 2019).

Em resumo, por meio de uma intervenção, seria possível acompanhar o processo de aplicação de uma teoria, propondo adaptações a um contexto específico. Mas o estudo pode também ir além disso, avançando para proposições maiores e generalizáveis, visto que o teste em diversos contextos permite a comparação, identificando as semelhanças e diferenças para um refinamento teórico (Rentería & Gondim, 2019).

Parte-se da premissa que o (a) professor (a) é chave no processo educacional formal do aluno de ensino básico. O (A) aluno (a) é o principal alvo da atuação desse profissional no contexto da sala de aula. A suposição é que o desenvolvimento de CSE de professores possa trazer benefícios para o seu desempenho contextual no trabalho. Em outras palavras, as CSE contribuem para criar um clima favorável à criatividade em sala de aula e à motivação para aprender dos alunos, o que representa indicadores indiretos de desempenho do (a) professor (a).

Estrutura da tese

Para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos previstos, foram planejados quatro estudos. O estudo 1 consistiu em uma revisão sistemática de literatura sobre CSE, IE e HS no ensino fundamental (objetivo específico 1). Após esse aprofundamento teórico, reuniram-se insumos para a elaboração e discussão de modelos teóricos de CSE, propondo um modelo específico para professores (Estudo 2 — objetivo específico 2).

O estudo 3 teve como foco o planejamento instrucional, resultante de pesquisa de campo (sala de aula) para conhecer as demandas emocionais dos docentes, possibilitando o levantamento das necessidades de treinamento, conferência de adequação entre modelo teórico de CSE docente para o público pesquisado (estudo 3.1) e elaboração do treinamento propriamente dito (estudo 3.2) (objetivo específico 3).

Por fim, o treinamento elaborado foi aplicado, testando sua efetividade no desenvolvimento de CSE em docentes, além da adequação do modelo proposto para fins de treinamento (estudo 4 — objetivo específico 4). Esse estudo 4 contou com três grupos de comparação (2 controle e 1 intervenção), medidas pré, pós e de *follow-up* e também com a participação de alunos para ampliar a percepção do alcance do treinamento. Em síntese, a tese encontra-se estruturada em quatro estudos interdependentes, assim distribuídos para melhor organização e compreensão de sua realização (tabela 1).

Tabela 1

Estrutura da tese

Estudos	Título	Objetivos	Situação
1	Competências Socioemocionais no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática	Mapear e caracterizar a produção científica dos estudos sobre competências socioemocionais e conceitos correlatos no ensino fundamental, entre 2010 e 2019.	Aceito para publicação
2	Um modelo de Competências socioemocionais docentes de ensino	Apresentar e discutir a adequação de um modelo para orientar diretrizes de treinamento e desenvolvimento de	A ser submetido futuramente

	fundamental (EMODOC-Treino)	competências socioemocionais (CSE) para docentes que atuam no ensino fundamental.	
3	Levantamento de necessidades e planejamento instrucional para desenvolvimento de competências socioemocionais para professores do ensino fundamental	Elaborar treinamento para o desenvolvimento de CSE sustentado em planejamento instrucional (3.1) Levantar as demandas emocionais dos professores do ensino fundamental em sala de aula para fins de treinamento. (3.2) Apresentar e testar, em estudo piloto, o planejamento instrucional realizado para estruturar um treinamento de CSE para professores do ensino básico.	A ser submetido futuramente Publicado como capítulo de livro (dezembro de 2024)
4	Avaliação de efetividade do treinamento de competências socioemocionais para docentes do ensino fundamental	Aplicar e avaliar a efetividade de um treinamento de competências socioemocionais no desempenho docente mediante a análise das relações entre CSE de docentes com (i) clima afetivo em sala de aula, assim como com a (ii) motivação para aprender dos alunos e com o (iii) clima percebido para o desenvolvimento da criatividade nos alunos.	A ser submetido futuramente

ESTUDO 1: Competências Socioemocionais no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática

O primeiro estudo desta tese está concluído e será publicado pela Revista Brasileira de Educação. Por isso, não está apresentado aqui em sua forma completa para evitar o autoplágio, sendo substituído por um resumo expandido com seus principais resultados e considerações.

O objetivo geral deste estudo foi mapear e caracterizar a produção científica dos estudos sobre CSE e conceitos correlatos (CSE, IE e HS) no ensino fundamental entre 2010 a 2019. Este objetivo foi alcançado por meio de uma revisão sistemática de literatura, que seguiu as sugestões do grupo PRISMA e realizou a busca nas bases Scopus, Web of Science e na editora Annual Reviews.

As palavras-chave utilizadas para busca estava em inglês e foram procuradas nos títulos e palavras-chave: “*emotional competencies*”, “*emotional competence*”, “*emotional intelligence*”, “*social intelligence*” e “*social skills*” juntamente com os termos “*education*” e “*teacher*”. O período de busca foi 2010 a 2019. Foram encontrados 2834 resultados que após passar pelos critérios de inclusão e exclusão resultaram em 66 artigos analisados neste estudo.

Os principais resultados permitiram identificar 3 fases temporais de publicações: Exploratória, inicial com poucas, mas número crescente de publicações (11); Instável, na qual as publicações oscilaram por ano (24); Retomada, na qual há uma crescente das publicações (31). As publicações adotavam mais o termo HS, IE e por último CSE. Houve predomínio de estudos empíricos (n= 63), sendo a metade de pesquisas de intervenção (n=33).

O foco principal das pesquisas era o desenvolvimento socioemocional nos Alunos, em todas as fases. Embora as pesquisas com professores, professores pais e alunos e professores e alunos também foram encontradas. Quando as pesquisas trabalhavam a díade professor-aluno,

buscam o impacto das características docentes nos aspectos socioemocionais discentes. Quanto trabalhavam a tríade (professores, pais e alunos) buscavam a generalização da aprendizagem socioemocional dos alunos (escola e família).

Em relação à definição teórica, percebemos que os conceitos são demarcados como distintos na literatura revisada, sendo possível identificar um eixo comum. Todos buscavam estudar a percepção emocional, regulação emocional e o uso das emoções. Em relação às intervenções encontradas, percebemos uma redução do rigor metodológico ao longo das fases, visto a redução de grupos controle e de medidas para averiguar a aprendizagem a longo prazo.

Podemos destacar como considerações finais deste estudo que os aspectos socioemocionais são benéficos para o contexto escolar e que as CSE propriamente ditas são menos estudadas. Outro ponto que carece de maior estudo são as CSE dos professores, pois quanto mais competentes socioemocionalmente, mais capazes de auxiliar os alunos nesta jornada. Esta revisão também encontrou que os modelos de CSE adotados com professores são genéricos, necessitando de contextualização para serem adotados.

Desta forma, este estudo contribuiu trouxe contribuições teóricas, metodológicas e práticas. Contribui para a teoria de CSE ao buscar melhor delimitá-la e diferenciá-la dos demais conceitos correlatos. Contribuiu metodologicamente ao apresentar uma revisão de literatura na área de humanas que segue as orientações do grupo Prisma. Por fim, contribui para a prática docente ao apresentar um panorama do tema socioemocional na área da educação, possibilitando uma maior delimitação para construção de políticas públicas e educação institucional docente.

Sugerimos que pesquisas futuras busquem desenvolver modelos de CSE voltados para professores e que busquem adequá-los a realidade de sala de aula.

Estudo 2: Um modelo de Competências socioemocionais docentes de ensino fundamental (EMODOC-Treino)

Este estudo foi redigido integralmente e submetido a publicação e, por isso, apresentamos aqui um resumo expandido do mesmo para preservar o ineditismo.

O objetivo geral deste estudo foi apresentar e discutir a adequação de uma proposta teórica para desenvolvimento de CSE em professores do ensino fundamental. Para isto, este estudo teórico, de características ensaísticas, inicialmente apresenta dois modelos principais de CSE e depois busca sua contextualização na área da educação. Estas etapas levaram à proposição do EMODOC-Treino, buscando justificar a estruturação do mesmo. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

A base nacional comum curricular foi a mais recente inserção das CSE na educação, porém seguindo a linha da literatura da área (citar revisão), o foco principal é o aluno. No estudo 1 desta tese, encontramos que os aspectos socioemocionais são trabalhados por meio da teoria da IE (tanto o modelo de traços como o de habilidades) e as CSE tanto pela teoria de Bisquerra e Pérez-Escoda (2007) como pela educação emocional (*Social and Emotional Learning*).

Também ficou claro no referido estudo que embora IE e CSE sejam utilizados em alguns momentos como sinônimos, representam conceitos distintos. Avançamos ao identificar um eixo comum em suas definições (percepção e regulação emocionais). Além disso, diante da possibilidade de desenvolvimento e contextualização maior da CSE, em detrimento da IE, e pela adoção do termo pela educação, optamos em trabalhar com este conceito.

A área da educação tece críticas aos modelos de CSE, principalmente ao que são baseados na personalidade (Carvalho & Silva, 2017; Silva, 2022). Tais modelos vem sendo

adotados para o desenvolvimento de CSE nos alunos, foco principal da legislação e da literatura, como encontrado no estudo 1 desta tese.

Diante disso e da ausência de modelos de CSE na literatura revisada (estudo 1) para professores do ensino fundamental, optamos em partir de dois modelos consolidados na literatura e que inspiram outros modelos: Bisquerra e Pérez-Escoda (2007) e Saarni (2000).

Embora ambos partam de referenciais distintos, possuem um eixo comum estruturante. Enquanto Saarni trabalha as CSE atreladas ao desenvolvimento infantil, Bisquerra e Pérez-Escoda abordam a CSE na perspectiva da aprendizagem emocional em diversas idades. Ambos, porém, destacam a consciência emocional, a compreensão emocional e a regulação emocional.

O foco desta tese nos docentes e as evidências da literatura de eficácia no desenvolvimento de CSE em adultos (até mesmo com docentes) nos fizeram optar pelo modelo de Bisquerra e Pérez-Escoda para guiar diretrizes de treinamento. Porém, ao analisá-lo cuidadosamente, constatamos redundâncias que tornavam o modelo extenso principalmente em termos de CHAs, também apontadas pela literatura (López-Cassá, 2016), e a falta da referência de sala de aula. Em pesquisas sobre desenvolvimento de CSE em docentes de graduação com o referido modelo, perceberam a necessidade de adaptá-lo à realidade de sala de aula (Correia-Almeida & Veiga-Branco, 2011). Isto é, a competência precisa ser mapeada, precisa emergir do contexto para guiar programas de treinamento adequados e que sanem lacunas de desenvolvimento, proporcionando crescimento pessoal e profissional.

Esta análise pode ser vista no Apêndice A desta tese, que traz um quadro comparando o modelo da educação emocional em três momentos distintos de tempo. O apêndice B traz algumas observações nossas em relação às repetições dentro do modelo de 2007.

A escala do EMODOC (Carias et al., 2022), que mensura as CSE dos professores do ensino fundamental, foi desenvolvida e validada com este público, representa um esforço de

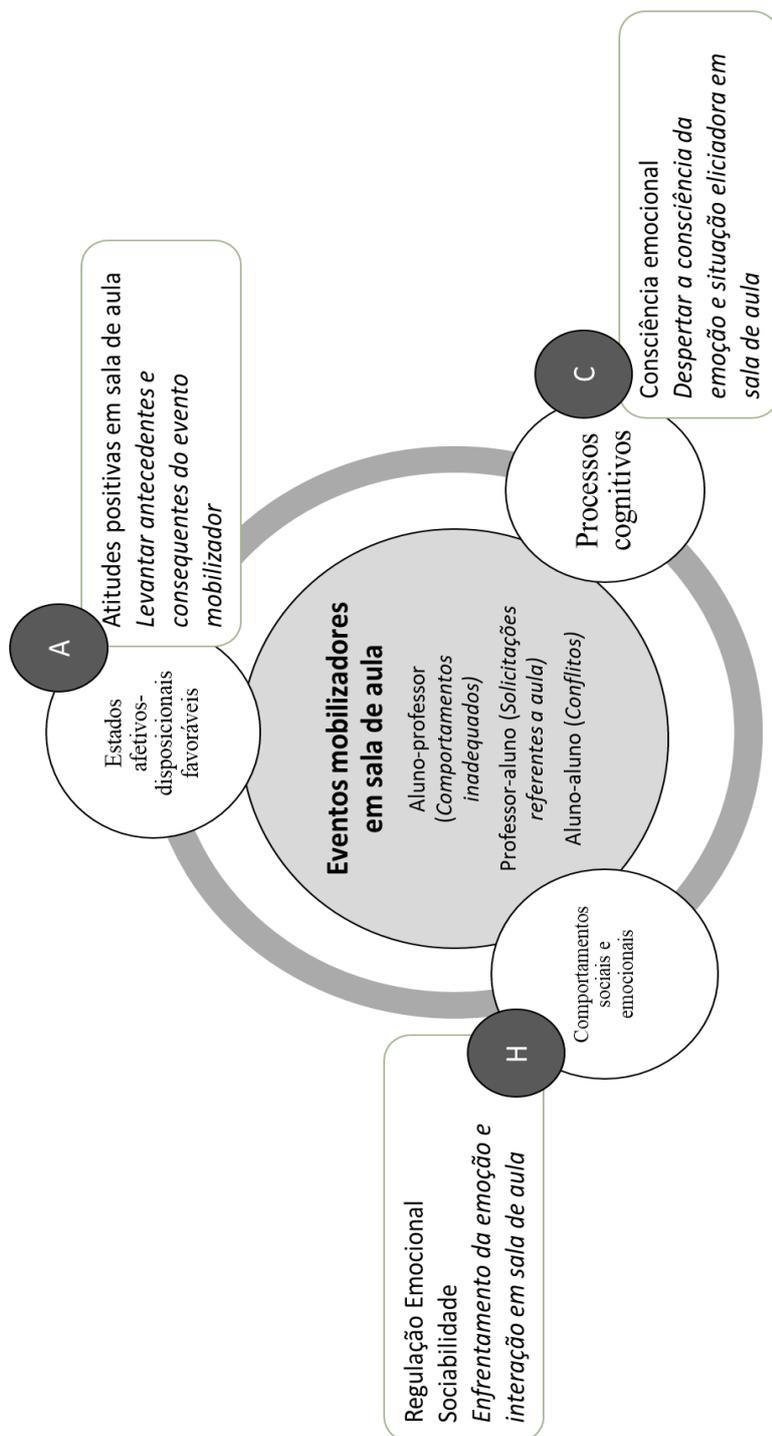
buscar as CSE próximas ao contexto docente inspirado no modelo de Bisquerra e Pérez-Escoda (2007). Como diferencial, este instrumento encontrou apenas um fator para a CSE, composto por 3 facetas: atitude positiva do docente em sala de aula, Consciência emocional e Sociabilidade. A regulação emocional estava presente em todos os itens sendo identificada como transversal.

Outro modelo sobre CSE que favorece este resultado unifatorial do EMODOC é o EMOCOMP (Gondim et al., 2022). Este apresenta uma visão unificada da CSE, articulando os CHAs da competência em torno de (i) estados afetivos-disposicionais favoráveis, (ii) processos cognitivos favoráveis e (iii) comportamentos sociais e emocionais compatíveis com a situação. Em cada eixo é possível identificar os CHAs, embora haja a predominância de um em detrimento de outro.

Partimos, então, destes 2 modelos para compor a proposta do EMODOC-Treino. A apresentação desta proposta argumenta em prol do desenvolvimento em professores do ensino fundamental da CSE estruturada da seguinte forma: Os estados afetivos-disposicionais favoráveis, trariam o foco na atitude e buscariam desenvolver a atitude positiva do docente em sala de aula; Os processos cognitivos favoráveis, foco no conhecimento, trariam a consciência emocional para ser desenvolvida; Por fim, os comportamentos sociais e emocionais compatíveis com a situação, foco nas habilidades, propõem a inserção da regulação emocional e sociabilidade como facetas necessárias aos docentes em sala de aula (figura 2.1).

Figura 2.1

EMODOC-Treino



Nota: A = atitudes; C = Conhecimento; H = Habilidades. Escrito em *itálico*: exemplo de situação mobilizadora e a contribuição do modelo em cada etapa.

Para formular esta estrutura, buscamos referencial teórico diversificado que justificasse cada ênfase adotada. Observamos que a consciência emocional está na base dos demais processos, por isso foi adotada como um conhecimento basilar para a CSE. A regulação e a

sociabilidade entram no campo do saber fazer para um enfrentamento saudável das situações cotidianas. Por fim, ter uma pré-disposição para agir de forma positiva trazendo consequências transformadoras para o ambiente seria fundamental para um desempenho emocionalmente competente.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi alcançado. Destacamos como limitação a metodologia teórica do artigo, que não apresenta resultados de teste deste modelo. Por outro lado, sugerimos novas pesquisas que o testem. Destacamos a necessidade de contextualização da CSE, por isso é fundamental verificar se o EMODOC-Treino propõe as reais necessidades de aprendizagem dos docentes do ensino fundamental.

Esperamos ter contribuído para a teoria de CSE com esta proposta integrada e contextualizada teoricamente, bem como por apresentar um estudo teórico sobre as CSE, o que ainda possui número reduzido de publicações. Assim, é possível ampliar a discussão sobre a temática das CSE de forma geral e também na educação.

ESTUDO 3: Avaliação de necessidades e planejamento instrucional para desenvolvimento de competências socioemocionais para professores do ensino fundamental

O terceiro estudo desta tese se subdivide em dois para alcançar o objetivo específico 3 desta tese (elaborar treinamento para o desenvolvimento de CSE sustentado em planejamento instrucional). Inicialmente foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas com professores para conhecer suas demandas emocionais no trabalho, avaliando as necessidades de treinamento de competências socioemocionais (CSE) destes profissionais (estudo 3.1). Depois, um planejamento instrucional foi feito e o desenho testado com um grupo de professores em um estudo piloto (estudo 3.2).

Ambos os estudos foram redigidos em formato de artigo científico e para evitar autoplagio e preservar o ineditismo, apresentaremos aqui o resumo expandido de cada um. O estudo 3.2 já foi aceito para publicação como capítulo de livro.

O objetivo geral do estudo 3 desta tese foi elaborar treinamento para o desenvolvimento de CSE sustentado em planejamento instrucional. Para alcançar este objetivo, foram traçados 6 objetivos específicos, a saber: Conhecer a realidade de sala de aula, Identificar as principais demandas emocionais dos docentes, Avaliar as necessidades de treinamento, Verificar a adequação do EMODOC-Treino (relativos ao estudo 3.1), Realizar Planejamento Instrucional e Testar do treinamento (relativos ao estudo 3.2).

Estudo 3.1: Demandas emocionais de professores do ensino fundamental: insumos para treinamento

Após seguimos todas as recomendações sobre pesquisas com seres humanos e termos o trabalho aprovado pelo comitê de ética, selecionamos por disponibilidade 5 professores (4 do 5º ano e 1 do 7º), maioria de homens (n=3), com pós-graduação, com média de 39 anos de idade e 13 de experiência docente para participarem da pesquisa. Os dados dos participantes podem ser vistos detalhadamente na tabela 3.1.1 e a localização das escolas dos participantes pode ser vista na figura 4.1 e no apêndice C. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes devido à pesquisa qualitativa que realizou categorização e análise de conteúdo.

Tabela 3.1.1

Dados sociodemográficos e apresentação dos participantes

Nome	Sexo	Escolaridade	Idade	Tempo de experiência	Ano escolar/ disciplina	Localização da escola
Valentina*	Mulher	Pós-Graduação	52	20	5º/ Regente	Bonfim
Joaquim	Homem	Graduação	42	14	5º/ Regente	Brotas
Bela	Mulher	Pós-Graduação	30	5	5º/ Regente	Brotas
Enzo	Homem	Pós-Graduação	36	13	5º/ Regente	Bonfim
Caetano	Homem	Pós-Graduação	35	13	6º ao 9º/ Geografia	Ribeira
TOTAL	Homem (n=3) Mulher (n=2)	Pós-Graduação (n=4) Graduação (n=1)	M=39 (dp=8,4)	M=13,2 (dp=5,4)	5º (n=4) 7º (n=1)	

Nota: *assume também cargos administrativos de coordenadora e vice-diretora em outras escolas. O tempo de experiência na docência e a idade estão representados em anos. Todos os regentes têm formação em pedagogia.

Os professores passaram por 3 observações em sala de aula, com protocolo aberto que destacava a situação emocional na qual o docente estava envolvido, os envolvidos, reação do professor, a avaliação do evento, e a faceta da CSE predominante (consciência emocional, regulação emocional, sociabilidade, atitude positiva em sala de aula).

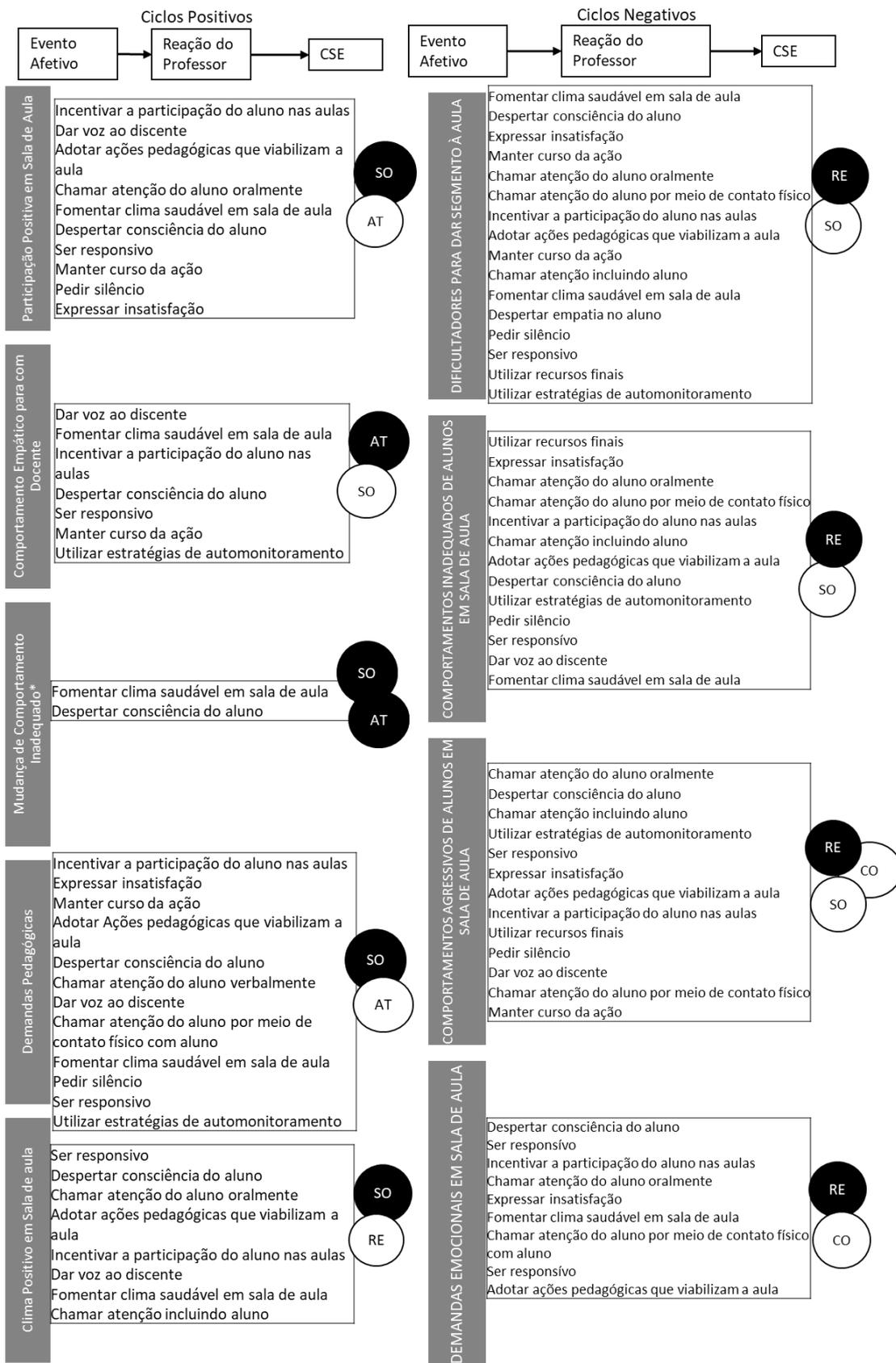
Após as observações, os mesmos professores foram entrevistados. Apresentamos as 3 situações mais frequentes observadas com a reação do docente e perguntamos sobre os antecedentes. Também foram feitas outras perguntas sobre as facetas da CSE.

Como principais resultados encontramos que as situações mais frequentes e mobilizadoras despertam mais emoções negativas (geram mal estar) nos docentes. Também percebemos uma necessidade maior em desenvolver a regulação emocional, que acaba sendo deficitária nas situações negativas. Por outro lado, a sociabilidade pareceu melhor desenvolvida nos professores, estando presente em mais eventos positivos ou sendo bem utilizada nas situações negativas.

Alguns exemplos de situações negativas observadas foram: comportamentos inadequados e agressivos dos alunos e os dificultadores para dar continuidade a aula. Como positivo destacamos a participação positiva em sala de aula. Estes eventos foram aprofundados em entrevistas. Cada ciclo trouxe as situações, as emoções e reações docentes, a faceta da CSE e sua avaliação de efetividade. Os ciclos formados pelas categorias analisadas de eventos e reações docentes podem ser vistos na figura 3.1.1.

Figura 3.1.1

Ciclos Positivos e Negativos



Nota: RE=regulação emocional, SO= sociabilidade, AT=atitude positiva, CO=consciência

emocional. Em CSE, o que está preenchido com coloração refere-se à faceta mais frequente, seguida da segunda mais frequente, sem preenchimento.

Em resumo, nos ciclos negativos, as reações foram avaliadas pelos docentes como pouco eficazes, visto a reincidência das situações. Diante dos comportamentos inadequados, os professores buscavam alterar o tom de voz, levar o aluno a refletir sobre seu comportamento e tentar se acalmar. As emoções relatadas foram frustração, tristeza e sensação de violentar-se, por ter que se comportar muitas vezes contrariando seus valores profissionais. Os antecedentes destacados foram pessoais, isto é, características dos alunos (ex.: desinteresse) e dos docentes (ex.: cansaço pelo final de ano) e ambientais (ex.: maior exposição dos alunos a ambientes agressivos).

Os ciclos positivos, por sua vez, foram considerados efetivos, embora algumas vezes a participação fugisse do controle e se tornava bagunça. Os professores reagiam elogiando os alunos, envolvendo as famílias e buscando inovar em suas práticas. Relataram sentir motivação, felicidade, tranquilidade e realização. Os antecedentes destacados foram: o perfil da turma (mais colaborativo ou não), a afetividade, a imagem que a turma tem do professor e o assunto e metodologia adotados (se era do interesse dos alunos, eles prestam mais atenção e participam).

Desta forma, percebemos que há necessidade de aprendizagem de CSE e que o EMODOC-Treino representa um modelo adequado. Sugerimos, porém, que o EMODOC-Treino foque na regulação emocional para ser desenvolvida diretamente nas atividades e na sociabilidade indiretamente, para auxiliar na formação de rede de apoio (demanda docente). Diante destes resultados, partimos para o planejamento instrucional.

Estudo 3.2: Planejamento instrucional de competências socioemocionais de docentes do ensino fundamental: EMODOC-Treino

Com base na proposta de Abbad et al. (2006), seguimos as 6 etapas previstas para a construção de um planejamento instrucional, desenhando um treinamento online, com objetivos instrucionais relacionados à taxonomia de Bloom et al. (1956), com atividades para casa, vídeos de conteúdo e fóruns para discussão. Planejamos encontros síncronos e atividades assíncronas para 1 mês de curso. Com o foco no desenvolvimento da CSE, trabalhamos atividades práticas e trocas de experiências. Os objetivos instrucionais e a indicação da taxonomia podem ser vistos na figura 3.2.1.

Figura 3.2.1

Objetivos instrucionais e classificação de acordo com a taxonomia de Bloom.

Objetivos	Classificação
Reconhecer as emoções próprias	cognitivo
Identificar os antecedentes que despertam as emoções em sala de aula	cognitivo
Identificar os consequentes das respostas emocionais em si e no ambiente externo.	cognitivo
Utilizar as estratégias de regulação emocional mais adequadas para as situações eliciadoras	afetivo
Adequar as estratégias de regulação emocional às interações sociais	afetivo
Atuar para mudar os reforçadores do ambiente	psicomotor
Modificar respostas emocionais para controlar as consequências.	psicomotor

Planejamos atividades que permitissem a prática do modelo proposto, como roleplay, atividades de casa, reflexão, atividades teóricas e discussões em grupo. Havia atividade de registro das emoções e situações desencadeadoras, outra de gravar um vídeo sobre as situações mobilizadoras de sala de aula e a reação do professor, fóruns de discussão e vídeos sobre os conteúdos trabalhados no treinamento.

Para este estudo e o 3.1 foram visitadas 23 escolas públicas municipais de Salvador em diversas regiões da cidade, embora com maior concentração no centro e cidade baixa. O estudo 3.1 iniciou antes da pandemia e foi interrompido por esta. O 3.2 foi retomado após a pandemia e nova autorização foi solicitada, novas visitas foram feitas e o contato com os professores anteriormente interessados foi refeito. Iniciamos este estudo com 6 professores de escolas na região de Brotas (3 professores, 2 escolas), Ribeira (3 professores e 1 escola). Realizamos o teste piloto com 2 professores (homens), 35 e 57 anos respectivamente, da área de humanas (geografia e história), um lecionava em uma escola localizada na Ribeira e outro em Brotas.

Para mensurar as CSE, utilizamos o EMODOC (Carias et al., 2022), instrumento validado com bons índices de ajustamento e construído com professores do ensino fundamental, composto por 22 itens e unifatorial (com 3 facetas principais - atitude positiva em sala de aula, consciência emocional e sociabilidade - e 1 transversal - regulação emocional). Foram realizadas 3 medições: antes do treinamento, depois do treinamento e follow-up (meses depois do treinamento).

A participação dos professores teve início em novembro de 2022 com a resposta à escola do EMODOC, seguida pelo início do treinamento de CSE. O treinamento durou 4 semanas. Em dezembro o treinamento foi concluído e os professores responderam ao instrumento novamente. Entre abril e maio de 2023 os professores responderam novamente ao EMODOC. Ao todo, a pesquisa durou 6 meses.

As médias de CSE dos professores cresceram ao longo do estudo ($t_1 = 3,4$, $dp = 0,8$; $t_2 = 3,7$, $dp = 0,4$; $t_3 = 3,9$, $dp = 0,5$). O que somado aos relatos e desempenho nas atividades durante o treinamento, nos levou a concluir que o treinamento tem potencial para desenvolver CSE em docentes do ensino fundamental e que o EMODOC-Treino representa uma proposta adequada para este público.

Esta conclusão sobre a validade do EMODOC-Treino ganha mais peso pela aproximação com a realidade docente. A avaliação de necessidades de aprendizagem realizada no estudo anterior (3.1) justifica o desenho instrucional feito aqui.

A maior limitação do estudo foi o número reduzido de participantes. O retorno às aulas presenciais pós-pandemia dificultou a participação dos docentes. Além disso, o período do treinamento, final do ano letivo, também contribuiu para uma baixa adesão.

Podemos afirmar que o objetivo geral deste estudo foi alcançado. O EMODOC-Treino foi testado e mostrou-se contextualizado à realidade docente, bem como o desenho instrucional elaborado. Novas pesquisas podem ampliar a amostra, não apenas de professores, mas também acrescentando os alunos para uma maior representatividade do ambiente de trabalho docente.

Estudo 4: EMODOC-Treino e competências socioemocionais docentes: avaliação de impactos pessoais e ambientais

Há evidências empíricas do aumento do repertório de competências socioemocionais (CSE), inteligência emocional (IE) e habilidades sociais (HS) em professores e alunos (Aguayo Muela & Aguilar-Luzón, 2017; Guancino et al., 2020; Vieira et al., 2020). Estudos também apontam o valor preditivo de CSE para o bem-estar, a criatividade, a motivação para aprender e o desempenho (acadêmico e profissional) (Castro et al., 2021; Chiappetta-Santana et al., 2022).

As CSE envolvem cognição, crenças, valores, motivações, atitudes e habilidades que de modo articulado contribuem para o desempenho docente diante de situações e interações com os alunos que mobilizem emoções. Sendo assim, reconhece-se que o domínio de CSE é sensível ao contexto, o que torna necessário que programas de treinamento com vistas ao desenvolvimento de CSE realizem um mapeamento de demandas emocionais prévio (Cualheta et al., 2022; Gondim et al., 2022).

Em revisão de literatura, concluiu-se haver prevalência de programas de treinamento no contexto educacional direcionados para alunos em comparação com professores (estudo 1 da tese). Os professores em geral atuam como socializadores e facilitadores dos programas para alunos (Guancino et al., 2020). Evidências empíricas também apontam os ganhos positivos das CSE para alunos, professores e a comunidade acadêmica de forma geral (Chiappetta-Santana et al., 2022; Frye et al., 2022).

O EMODOC-Treino é um modelo de treinamento de CSE específico para o contexto docente. Ele foi construído e testado com professores do ensino fundamental. O modelo se apoia em uma proposta de desenvolvimento de CSE com foco na sociabilidade que envolve a interação professor-aluno e que articula de modo integrado e dinâmico três facetas da CSE

(atitude positiva em sala de aula, consciência emocional e regulação emocional) (Carias et al., 2022; Gondim et al., 2022).

O EMODOC-Treino destaca três facetas. A atitude positiva em sala de aula (primeira faceta) é uma predisposição motivacional salutar à prática docente; a consciência emocional é um conhecimento importante para se alcançar um desempenho emocionalmente competente (segunda faceta) e a regulação emocional (terceira faceta) é a habilidade principal a ser desenvolvida para que o docente alcance o bem-estar ou reduza os níveis de ansiedade e esgotamento emocional (Ferreira & Pezuk, 2021; Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019; Gondim et al., 2022; Troitinho et al., 2021).

O treinamento das três facetas se torna justificado tendo em vista que a literatura aponta o descompasso entre o aumento dos níveis de estresse no trabalho e a regulação emocional de docentes (Troitinho et al., 2021). As técnicas de *mindfulness*, por exemplo, têm contribuído para diminuir esse descompasso (Peixoto et al., 2022).

Este estudo teve o objetivo de aplicar e avaliar a eficácia de um treinamento de CSE dirigido para docentes do ensino fundamental que atuam no contexto da sala de aula. O modelo utilizado foi o EMODOC-Treino, que obteve bons resultados em estudo piloto anterior (estudo 3.2 desta tese). Esse modelo foi adaptado para contemplar as etapas de um treinamento com foco na aprendizagem envolvendo a aquisição, a retenção, a transferência (resultados a curto prazo) e a generalização (resultados a longo prazo). O treinamento procurou apoiar-se na avaliação de necessidades em sala de aula e na definição de objetivos instrucionais, incluindo medidas pré e pós-treinamento, acrescido de medidas de *follow-up* para avaliar a retenção da aprendizagem e mudança comportamental (Del Prette & Del Prette, 2021; Redding & Walberg, 2015).

Os critérios escolhidos para avaliação da eficácia foram: (i) o clima afetivo em sala de aula, (ii) a motivação para aprender dos alunos e (iii) o clima percebido para o desenvolvimento

da criatividade nos alunos. Buscou-se, portanto, analisar o impacto das CSE dos docentes em aspectos contextuais relacionados às demandas na sala de aula e às interações com os alunos com efeitos na aprendizagem e no clima afetivo grupal. Isto porque compreende-se que as emoções docentes estão inseridas em um contexto mais amplo e os alunos representam parte deste (Marchesi, 2008).

O ambiente de sala de aula e o desempenho contextual docente

Considera-se, em linhas gerais, que o desempenho no trabalho é um conjunto de ações e comportamentos intencionais do profissional com o objetivo de obter resultados. O desempenho contextual cada vez mais tem sido requerido do trabalhador, para além do que lhe é prescrito desempenhar (desempenho de tarefa), ultrapassando o domínio técnico no exercício das atividades e alcançando aspectos motivacionais, emocionais e de personalidade (Bendassolli, 2012). O Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Salvador-BA (2004), contexto onde o estudo foi realizado, e a lei nº 8222/2012 preveem a progressão funcional baseada em desempenho e estabelecem um índice guia para tal avaliação (Estatuto do Magistério de Salvador - BA, 2004; VENCIMENTOS DOS CARGOS EFETIVOS DO GRUPO MAGISTÉRIO DO MUNICÍPIO, 2012).

Esse tipo de avaliação para docentes é criticado por seu viés punitivo e fiscalizador, ferindo alguns princípios legais de liberdade de ensino-aprendizagem, além da utilização de critérios distantes da realidade das escolas públicas soteropolitanas (APLB, 2012; Díaz, 2014). Para representar uma avaliação formativa, todos os agentes educacionais deveriam ser envolvidos e os aspectos socioeconômicos do aluno, considerados. Ou seja, a avaliação deveria incluir aspectos relacionados ao desempenho contextual do docente.

Embora existam tarefas formalmente atribuídas aos professores, inclusive pela própria legislação brasileira (Brasil, 1996), há expectativas de desempenho oriundas do contexto de sala de aula que extrapolam o previsto em lei e normatizações (Morais et al., 2020). Por

exemplo, a legislação não estabelece como o professor deve se comportar em sala, nem como manejar suas emoções para potencializar o aprendizado dos alunos e aumentar seu bem-estar. Há também crenças negativas por parte dos próprios docentes, que atribuem pouca importância aos aspectos afetivos como potencializadores do ensino e aprendizagem (Luppi et al., 2022).

Há, no entanto, estudos que apontam a relação entre CSE e os resultados acadêmicos dos alunos (notas) (Ballou & Springer, 2015; Chiappetta-Santana et al., 2022; Martínez-Chairez & Guevara-Araiza, 2015), que ressaltam a importância do desempenho contextual do docente (Castro et al., 2012). No entanto, a maior parte do desempenho docente está associada às suas características pessoais, embora as características socioafetivas do professor possam influenciá-lo (Curci et al., 2014; Kim et al., 2018; Scheirlinckx et al., 2023).

Inúmeros fatores interferem no desempenho e na satisfação com o trabalho docente, como o contexto da sala de aula, a infraestrutura da escola, as formas de remuneração, a relação com alunos e pais etc. (Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019). O desempenho contextual envolve aspectos mais relacionados ao educar os alunos para a vida, em que se observa de modo mais claro o desenvolvimento emocional para prepará-los melhor para os diversos papéis sociais que desempenharão no futuro.

Tendo em vista que os aspectos contextuais são difusos, quais deles representariam melhor o desempenho docente? Parece haver consenso entre autores sobre a importância do afeto na relação do professor com o aluno e sobre a relevância de um clima afetivo positivo em sala de aula para a motivação e o desenvolvimento social, emocional, criativo e cognitivo dos alunos (Casiraghi et al., 2022; Ferreira & Andrade, 2017; Loos-Sant'Ana & Barbosa, 2017; Petrucci et al., 2016). Estudos apontam para a correlação positiva entre a motivação para aprender e clima para criatividade, que envolve aspectos socioemocionais (Chiappetta-Santana et al., 2022). Optou-se, então, por três variáveis: percepção do professor sobre a sua relação com os alunos, percepção dos alunos sobre o clima pró-criatividade em sala de aula e motivação

dos alunos para aprender. A seguir serão detalhadas cada uma delas.

Clima criativo em sala de aula

A criatividade é um processo interativo de busca e resolução de problemas e implementação das soluções. Embora possa ser vista como um produto e um processo cognitivo (Shalley & Zhou, 2008), ela não envolve apenas a cognição, mas também a emoção. Ou seja, embora a criatividade seja compreendida como o exercício do pensamento divergente (cognição), é a emoção que auxilia na criação de novas ideias (Nakano & Primi, 2012).

A criatividade pode, à primeira vista, parecer algo exclusivo do indivíduo, mas o contexto tem um papel fundamental. Afinal, as soluções úteis e novas dependem de suas finalidades e aplicações, destacando o ambiente social para a criatividade, inclusive no trabalho (Amabile, 2012; Averill, 2002; Shalley & Zhou, 2008).

Evidências apontam que a IE mostra-se relacionada à criatividade, ao desempenho acadêmico (notas) dos alunos e aos resultados das empresas (Castro et al., 2012; Hansenne & Legrand, 2012; Noorafshan & Jowkar, 2013). Essas associações, porém, não são reafirmadas em outros estudos (Sainz et al., 2011), sugerindo necessidade de aprofundamentos. Além disso, como destaca Nakano e Zaia (2012), embora haja instrumentos validados para o contexto brasileiro sobre criatividade, em formato de jogos (Nakano & Wechsler, 2006) ou escalas que buscam, por exemplo, o clima para a criatividade em sala de aula (Fleith, 2010) ou no trabalho (Bruno-Faria, 2010), existem poucos estudos sobre criatividade no Brasil.

Por um lado, os gestores das escolas atribuíram os entraves do desenvolvimento da criatividade nos alunos aos próprios professores, pois haveria um desconhecimento sobre conceitos da criatividade, desmotivação profissional e insegurança para renovar suas práticas de ensino. Para os gestores, a adoção de atividades diversificadas, materiais que motivassem os alunos e um diálogo que proporcionasse vínculo melhorariam os resultados (Alencar et al., 2015).

Para os professores, um clima favorável à criatividade dependeria da motivação, atuação em ambiente tranquilo e estimulante, além dos recursos materiais e crença na capacidade do aluno. As relações de cooperação e sintonia entre professores e alunos contribuem para o clima pró-criatividade (Libório & Neves, 2010).

Pode-se observar que nas pesquisas mencionadas muitos fatores contextuais são destacados como favoráveis à criatividade em sala de aula, trazendo evidências de que o ambiente pode ser alterado mais facilmente que o indivíduo (Fleith, 2010). O próprio clima favorável ao diálogo em sala de aula, por exemplo, pode ser relacionado às CSE do docente.

Enquanto alguns alunos avaliaram o clima pró-criatividade como negativo e não favorável à autonomia, outros avaliaram positivamente o clima e o autoconceito, embora com fracas correlações (Fleith & Alencar, 2012; Libório & Neves, 2010). A autonomia é fundamental para a motivação intrínseca, inclusive no processo de aprendizagem (Antunes et al., 2022). Dessa forma, potencializando a sensação de autonomia dos alunos, também melhorar-se-ia o clima de criatividade e, conseqüentemente, a motivação para a aprendizagem.

Clima afetivo em sala de aula

O afeto gera efeitos na motivação, aprendizagem e clima do grupo. Dessa forma, ao colocar em foco as CSE dos docentes, a percepção do aluno sobre o clima afetivo em sala de aula poderia ser um indicador do desempenho contextual do docente.

Esse argumento baseia-se na empatia entre professor e aluno para que o clima afetivo seja positivo e a aula transcorra de forma favorável. A empatia está na base das relações sociais, embora varie muito entre as pessoas (de Waal, 2008; Gaspar, 2014). De forma geral, a empatia significa a capacidade de se colocar no lugar do outro e se imaginar na mesma situação, compreendendo o que o outro está sentindo.

O ambiente familiar de muitos alunos da rede pública é precário, inclusive emocionalmente. O não investimento dos pais nos comportamentos empáticos e em outros

afetos na relação com os filhos pode gerar atrofia de áreas do cérebro ligadas a essa característica (de Waal, 2008). A falta de empatia dificultaria a percepção pelos alunos das emoções dos colegas e professores para permitir que a aula flua sem conflitos. Mesmo sendo uma característica evolutiva do ser humano, a empatia pode ser aprendida e desenvolvida (Falcone, 1999; Rodrigues & Silva, 2012; Sampaio et al., 2009).

Dessa forma, quando se busca avaliar o desempenho contextual docente, o reflexo dessa empatia poderia ser visto no clima escolar. Definido como a percepção resultante das interações sociais no contexto escolar, o clima escolar é avaliado, entre outras características, pela relação professor-aluno (Petrucci et al., 2016).

A afetividade na relação professor-aluno ocorre na interação presencial entre ambos, pela qual é possível desenvolver a consciência emocional, isto é, a percepção das emoções dos outros para agir (Campos & Leite, 2022). Essa relação, de conflito e afinidade, varia de acordo com a disciplina, sinalizando que outros fatores contextuais interferem na interação professor-aluno (Ferreira & Andrade, 2017). Algumas disciplinas podem favorecer a aproximação professor-aluno, ao passo que outras podem gerar distanciamento da afetividade.

Em pesquisa com professores que lecionam para alunos com déficit no desempenho mental/intelectual, (Silva & Marin, 2019) concluíram que os docentes que possuíam CSE adotavam mais estratégias adaptativas de *coping* e destacavam mais relações conflituosas com os alunos. Isso seria um sinal de que apesar de as CSE ajudarem o professor a lidar melhor com as suas emoções, nem sempre ele consegue aplicar adequadamente na interação professor-aluno.

Programas baseados em aprendizagem emocional evidenciaram que a relação professor-aluno representa um fator preponderante para aquisição de CSE e o desempenho acadêmico dos alunos. Os programas de aprendizagem emocional destacados envolviam treinamento para os professores, principais atores no processo de socialização com vistas ao

ensino-aprendizagem (Williford & Wolcot, 2015).

O entendimento de haver associação entre o relacionamento professor-aluno e desempenho acadêmico discente e o papel preditor das CSE dos docentes em outras variáveis de relevância para o contexto educacional (Carias et al., 2023; Ferreira & Andrade, 2017) justificam a escolha da interação professor-aluno para avaliar a efetividade de um programa de desenvolvimento de CSE no desempenho docente.

Motivação para aprender dos alunos

Motivação é um processo multicausal e representa a ativação e persistência de uma ação direcionada a um objetivo (Gondim & Silva, 2004). A motivação para aprender pode ser caracterizada como um tipo de processo que faz com que o indivíduo se engaje ativamente em comportamentos que promovam a aprendizagem, sejam intrínsecos ou extrínsecos ao alunado (Boruchovitch et al., 2014). A motivação para aprender sob o viés da teoria da autodeterminação, que é de maior interesse neste estudo, envolve o sentimento de autonomia e a intencionalidade da ação no processo de automotivação e autorregulação motivacional (Rufini et al., 2012; Ryan & Deci, 2000).

A motivação intrínseca se expressa de modo mais visível na percepção de autonomia. No entanto, a motivação extrínseca pode também ativar a autodeterminação motivacional. Isso porque a motivação intrínseca “aparecerá se as circunstâncias permitirem” (Ryan & Deci, 2000, p. 70). No presente estudo, o objeto da motivação é a aprendizagem. Se um estudante percebe seu comportamento como de origem interna e controlado por ele, engaja-se de forma diferente de um estudante sem essa percepção (Rufini et al., 2012).

Os resultados de estudos sobre motivação para aprender concluíram que os alunos do ensino básico no Brasil eram motivados. Entretanto, embora a motivação autônoma tendesse a diminuir com o avanço dos anos escolares, nas escolas públicas e particulares, os índices dos

alunos de escolas públicas mostram-se maiores do que os das particulares (Maieski et al., 2013; Rufini et al., 2012).

Houve concordância entre professoras brasileiras e chilenas sobre as características de alunos motivados ou não para aprender. Os alunos motivados seriam aqueles mais participativos em sala de aula, concentrados, que cooperam com o grupo e que são ágeis na realização das tarefas. Os desmotivados seriam aqueles que desistem de tarefas complexas e fazem o mínimo para a realização de atividades (Maieski et al., 2013).

Uma pesquisa com alunos do ensino fundamental (Fleith, 2016) incluindo superdotados encontrou correlações positivas entre motivação intrínseca para aprender e clima de sala de aula para a criatividade. A motivação intrínseca para aprender também se relacionou positivamente com um ambiente familiar saudável, ao passo que a motivação extrínseca, com os fatores negativos desse ambiente.

A motivação para aprender impacta positivamente o desempenho acadêmico, principalmente quando associada a variáveis sociais, psicológicas e contextuais, como por exemplo a visão do docente sobre o aluno (Antunes et al., 2022; Casiraghi et al., 2022; Inácio et al., 2023). Em pesquisa no ensino médio, encontrou-se que os alunos eram motivados e utilizavam estratégias de autorregulação da motivação, principalmente as mulheres (Góes & Boruchovitch, 2022).

A aprendizagem pode ser motivada pela autenticidade e relevância, isto é, conectar conteúdos à realidade dos alunos e aos seus valores (UNESCO, 2022). Para avaliar a motivação para aprender, é importante olhar para aspectos que estão fora da sala de aula, como por exemplo a CSE docente, que se correlacionou positivamente com o desempenho acadêmico dos alunos (Chiappetta-Santana et al., 2022).

Esta seção inicial procurou situar a questão de pesquisa e discorrer sobre as três variáveis relevantes para a avaliação da efetividade do treinamento em CSE de docentes de ensino

básico: clima pró-criatividade, clima afetivo e motivação para aprender. O objetivo do estudo, portanto, foi o de aplicar e avaliar a efetividade de um treinamento de CSE no desempenho contextual de docentes que atuam no contexto da sala de aula.

Foram escolhidos três parâmetros para avaliação da efetividade a serem aplicados nos alunos em três momentos, pré e pós-treinamento, além de uma medida de *follow-up*. Espera-se contribuir com a melhor autoconsciência do docente acerca do ganho de repertório em CSE e relacionar com variáveis externas cujos dados foram coletados com alunos dos professores treinados. Isso traria evidências de que o desenvolvimento de CSE contribui para o desempenho contextual docente com efeitos em variáveis que contribuem para o desempenho acadêmico de alunos e um clima favorável à aprendizagem.

Método

Trata-se de um estudo de intervenção de desenho quase-experimental. Foram previstos um grupo intervenção e dois grupos controle: um ativo e outro passivo. O grupo intervenção recebeu um treinamento apoiado em planejamento instrucional prévio. Os dois grupos de controle tiveram tratamento diferenciado, nenhum treinamento (passivo) e treinamento sobre sala de aula (ativo).

Participantes

Participaram deste estudo 25 professoras que lecionavam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Inicialmente, 38 professores se inscreveram no treinamento, porém 15 deixaram a pesquisa por motivos diversos: falta de tempo, mudança de escola/cidade, não resposta ao questionário e evasão. A maioria era de mulheres, lecionando a disciplina português, com média de idade de 45 anos aproximadamente e 17 anos de tempo de experiência docente, como pode ser visto na tabela 4.1.

Também participaram do estudo 161 alunos entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental

de escolas públicas. Inicialmente, foram 191 estudantes que saíram à medida que os respectivos docentes evadiram. Optou-se por esse recorte de ensino pela maior habilidade e autonomia na leitura e escrita dos alunos. Além disso, na adolescência, há uma desaceleração no desenvolvimento de CSE, que se mostra mais elevada em níveis socioeconômicos mais altos (OECD, 2021). A maioria dos alunos era do sexo feminino (n=114), cursava o 6º ano (n=48), não era repetente (n=138) e com média de idade de 12 anos (dp=1,29).

Tabela 4.1

Dados sociodemográficos dos professores

Dados sociodemográficos	Descrição	Quantidade
Sexo	Mulher	n=22
	Homem	n=3
Idade em anos	Média (dp)	M= 45,7(dp=9,1)
Escolaridade	Nível superior	n=1
	Especialização	n=18
	Mestrado/ doutorado	n=6
Tempo de experiência	Média(dp) anos	M=17,1 (dp=8,8)
Disciplinas	Ciências	n=3
	Dança	n=1
	Geografia	n=3
	História	n=1
	Inglês	n=2
	Português	n=7
	Matemática	n=4
	P1/P2	n=4

Nota: P1 e P2 são professoras regentes das turmas do fundamental 1.

Procedimentos para coleta de dados

Seguimos todos os parâmetros éticos de pesquisas com seres humanos, e após

autorização da Secretaria Municipal de Educação de Salvador-Ba, no final de 2022, iniciou-se a sensibilização com a direção das escolas e no início de 2023, com os docentes, por meio de visitas, apresentações e materiais de divulgação.

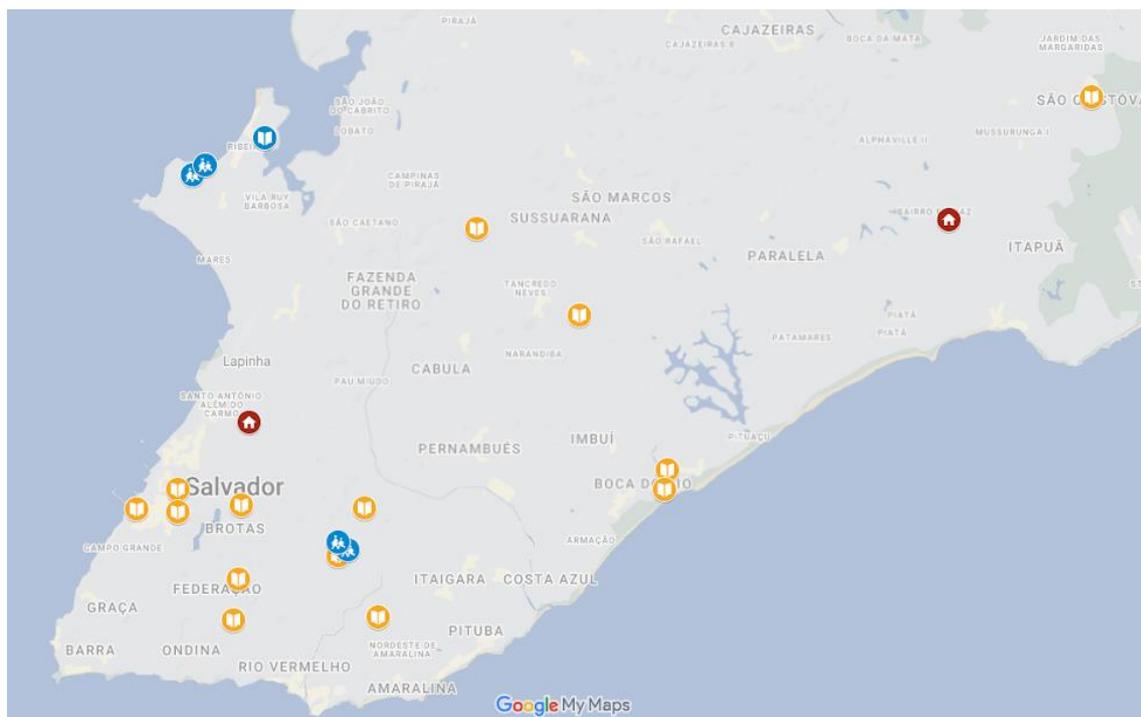
Foram visitadas 41 escolas em diversas regiões da cidade de Salvador. Para conseguir mais inscritos e divulgar a pesquisa/ treinamento com professores, as Gerências Regionais de Educação (GREs) foram acionadas e divulgaram a pesquisa entre as escolas. Quando as aulas iniciaram, retomamos as visitas às escolas nos horários de intervalo ou reunião de professores, anotando o contato dos interessados e enviando o link para inscrição.

Foram ofertadas quatro turmas com horários distintos para os professores interessados. Duas turmas representavam grupos controle e as outras duas de intervenção, ao escolherem a turma, as professoras eram alocadas aleatoriamente em uma condição. Os três grupos foram assim constituídos: intervenção (GI) (n=11) — recebeu treinamento sobre CSE; controle ativo (CCA) (n=7) recebeu treinamento sobre a sala de aula, como um placebo; controle passivo (GCP) (n=7) não recebeu treinamento algum. A figura 4.1 apresenta um mapa da cidade de Salvador com a sinalização das escolas pesquisadas. Cabe destacar que tivemos professores da mesma escola em grupos diferentes de participação.

As instruções para cada grupo foram diferentes. Para o grupo intervenção, foi informado que o treinamento de CSE visava ao aprendizado de estratégias de fortalecimento do domínio emocional docente. Para os grupos de controle, a instrução foi de que o treinamento visava conhecer melhor o contexto de demandas na sala de aula, com início imediato (controle ativo) e outro aguardando formar a turma (controle passivo). Aos participantes dos três grupos, foi informado que haveria participação dos alunos, sendo feita uma pré-inscrição para organização das turmas e coleta com os discentes.

Figura 4.1

Mapa do município de Salvador com as escolas participantes



Nota: escolas pesquisadas nos estudos da tese. Livro laranja: participou do estudo 4; Livro Azul: participou de todos os estudos (3.1, 3.2 e 4); Livro verde: participou do estudo 3.1; Casa vermelha: evadiu da pesquisa

Em acordo com escola e professores, as salas de aula foram visitadas e os alunos convidados a participar. Os interessados levavam para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais assinarem. Os alunos participantes foram aqueles cujos pais assinaram a autorização. Como os alunos até o 4º ano não responderam aos questionários, as escolas destes professores não foram visitadas para coleta. Neste caso, os docentes responderam sobre alunos sorteados previamente por indicação numérica pela pesquisadora.

As inscrições foram encerradas no final de abril de 2023 e o treinamento para os dois grupos (intervenção e controle ativo) teve início em maio de 2023. O processo de coleta de dados teve início com os alunos. Em sequência os professores dos três grupos preencheram os questionários, após aceitarem o TCLE. Devido a algumas paralisações da categoria, o treinamento teve que ser interrompido e retornou após o recesso de meio de ano. Findado o

treinamento e três meses depois (*follow-up*), os professores dos três grupos e alunos responderam aos mesmos questionários.

Instrumentos e técnicas para coleta de dados

As professoras responderam sobre seus dados sociodemográficos, dois instrumentos e foram submetidas a um treinamento.

Medida de Competências Socioemocionais de Docentes do Ensino Fundamental (EMODOC) (Carias et al., 2022). Composta por 22 itens respondidos em escala Likert variando de 1 “definitivamente não me descreve” a 5 “descreve completamente” e com solução unifatorial e três facetas: atitude positiva (alfa=0,69) em sala de aula, consciência emocional (alfa=0,72), sociabilidade (alfa=0,77). A regulação emocional estava presente no teor de cada item representando sua transversalidade em todas as facetas. São exemplos de itens com destaque das facetas para fins de ilustração: “**Acredito (atitude)** que situações de conflito me fazem **aprender a lidar (regulação emocional)** melhor com as diferenças individuais em sala de aula” e “Procuro **identificar o estado de humor (consciência emocional)** do aluno para **escolher a melhor (regulação emocional)** postura a adotar”.

Escala de Relacionamento Professor-Aluno – Versão Reduzida – ERPA (Petrucci et al., 2014). Possui 15 itens em uma escala Likert variando de 1 — *com certeza não se aplica* — a 5 — *definitivamente se aplica*, agrupados em dois fatores: afinidade (alfa=0,73) e conflito (alfa=0,84). Para a presente pesquisa, a escala foi adaptada, sendo utilizados três itens da dimensão afinidade (e.g.: “Esse(a) aluno(a) valoriza o relacionamento que tem comigo”) e quatro itens da dimensão conflito (e.g.: “Esse(a) aluno(a) fica com raiva de mim facilmente”). Para equilibrar a quantidade de itens por fator foi criado um item para afinidade “esse(a) aluno(a) está em sintonia comigo”. As propriedades psicométricas dessa adaptação foram aferidas mediante ajuste adequado após exclusão de um item em conflito (Carias et al., 2023). As professoras responderam também essa medida em relação a até cinco alunos sorteados entre

os que foram autorizados pelos pais a participar e tinham interação com a professora.

Questões de avaliação de aprendizagem. Apenas o grupo intervenção respondeu a questões abertas e fechadas nas medidas após o treinamento para avaliar a retenção e generalização do aprendizado. Imediatamente depois do treinamento, responderam a frequência com que praticaram a meditação proposta semanalmente e os exercícios de alongamento disponibilizados na plataforma do curso. No *follow-up*, responderam se estavam utilizando o que aprenderam e se lembravam do treinamento em alguma situação em sala de aula; também pedimos que destacassem algo do treinamento que passou a ser adotado na rotina de sala de aula e que descrevessem alguma mudança percebida no próprio comportamento.

Treinamento para docentes. O treinamento aplicado aos docentes foi descrito em detalhes no estudo 3.2 desta tese e teve como base o EMODOC-Treino, buscando desenvolver a atitude positiva em sala de aula, a consciência emocional e a regulação emocional de forma direta; a sociabilidade foi contemplada na realização das atividades ao longo de todo o treinamento. Os professores foram distribuídos entre grupo intervenção e controle, sendo este último dividido em dois: um passivo e outro ativo. Dessa forma, os professores dos grupos intervenção e controle ativo assistiram a treinamentos com duração e estruturas similares, divergindo em conteúdo. Realizados virtualmente, foram quatro encontros síncronos semanais e atividades assíncronas, durante dois meses (devido à pausa durante as paralisações e as férias escolares). Foram disponibilizados fóruns de discussão, vídeos com conteúdo sobre CSE e para discussão das atividades, tarefas de casa que envolviam reflexão e experimentação e também discussões nos encontros síncronos.

Os alunos preencheram dois instrumentos:

Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith et al., 2011). Também chamada de *Minha sala de aula*, possui 21 itens e 3 fatores: estímulo do professor à criatividade (alfa= 0,75; e.g.: “eu tenho muitas ideias”), autopercepção do aluno sobre

características criativas (alfa= 0,65; e.g.: “o professor ouve as minhas ideias”) e motivação do aluno para aprendizagem (retirada nesta pesquisa por aplicar escala específica sobre o conceito). Os alunos responderam em relação ao professor participante que lecionava para eles em uma escala Likert de cinco pontos, sendo 1 (nunca) e 5 (sempre). Para a presente pesquisa, a subescala de motivação para aprender foi retirada, visto utilizarmos outro instrumento próprio para isso. Essa adaptação foi testada no estudo de (Carias et al., 2023), levando à exclusão de dois itens, o que proporcionou bons indicadores.

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de alunos do ensino fundamental — EMA-EF (Boruchovitch et al., 2014). Possui 31 itens em uma escala de 3 pontos (alfa=0,80) que são agrupados em dois fatores: motivação intrínseca (17 itens, alfa=0,86, e.g.: “Eu gosto de estudar”) e motivação extrínseca (14 itens, alfa=0,80, e.g.: “Eu estudo para meus pais me deixarem ir brincar com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto”). É respondida diretamente pelas crianças de 7 a 16 anos (ou do 3º ao 9º ano) com a leitura das questões realizada por um aplicador treinado.

Análise de dados

O treinamento foi aplicado com as professoras e avaliado mediante resposta a instrumentos de alunos e professoras em três momentos: pré-pós-teste e *follow-up*. Os professores e alunos responderam a primeira medição entre abril e maio de 2023. Os professores participaram do treinamento nos meses de junho e julho. Nos meses de julho e agosto, professores concluíram a 2ª medição. Os alunos precisaram de mais tempo, responderam de julho a setembro. Por fim, entre outubro e novembro, os professores concluíram o *follow-up*. Devido ao número de turmas, os alunos iniciaram no final de setembro (aqueles que responderam t2 em julho) e concluíram em novembro.

Também foi avaliado qualitativamente durante o processo e também por questões abertas nas medidas finais das professoras. Realizaram-se análises descritivas, correlacionais e

ANOVA de medidas repetidas e unidirecional. As respostas dos alunos foram incluídas na base de dados de docentes por meio da média aritmética para testar o efeito do treinamento (Goldenberg et al., 2020).

A inspeção na base de dados resultou na identificação de um caso extremo que foi excluído, sendo então os resultados aqui descritos referentes a 24 professores e 150 alunos. Os pressupostos de normalidade na distribuição dos dados não foram violados para as duas bases de dados: professores e alunos. Os testes também evidenciaram homogeneidade dos dados. Para rodar a ANOVA, apenas um desses critérios precisa ser atendido. Optou-se pela ANOVA de medidas repetidas intragrupo para avaliar as diferenças nos três momentos (pré, pós e *follow-up*) e intergrupo, para avaliar os efeitos da condição experimental (controle ativo, passivo e intervenção). O ATLAS.ti 23.3.4.28863 auxiliou na categorização das questões abertas. As ANOVAS foram realizadas pelo JASP 0.18.13.0. (*Atlas.ti Scientific Software*, 2023; JASP Team, 2024).

Resultados

Apresentamos inicialmente uma visão geral dos resultados. Depois, os resultados das ANOVAS, comparando os grupos e tempos, são apresentados e seguidos pelos resultados das questões para avaliação de aprendizagem respondidas apenas pelo grupo Intervenção. Finalizamos com as correlações gerais extraídas na medida pré-treinamento.

As médias dos participantes para cada variável (no pré-treinamento) encontram-se na Tabela 4.2. Constata-se que as professoras consideravam suas CSE relativamente desenvolvidas e perceberam em grau intermediário a presença de conflito e afinidade nas interações com seus alunos. Os alunos se perceberam pouco criativos e também identificaram poucos estímulos à criatividade da parte de docentes.

A outra variável discente foi a motivação para aprender. A orientação para correção da escala de motivação para aprender separa os alunos em grupos por sexo e por ano escolar.

Nesta pesquisa, tanto os meninos quanto as meninas do 5º ano apresentaram uma baixa motivação intrínseca. Em relação à motivação extrínseca, as meninas apresentaram pontuação mediana e os meninos baixa. Para os demais anos escolares, as meninas apresentaram motivação intrínseca e extrínseca medianas. Os meninos, baixa motivação intrínseca e mediana motivação extrínseca. De forma geral, pode-se afirmar que os alunos participantes eram moderadamente motivados intrinsecamente para aprender e não recorriam tanto a motivadores externos.

Tabela 4.2

Descritivas das variáveis do estudo

		Motivação Intrínseca		Motivação Extrínseca		CSE ¹	Conflito ¹	Afinidade ¹	Estímulo criatividade	Autopercepção de criatividade
Geral	M	41		30		3.99	2.05	3.53	3.34	3.17
	DP	3.26		3.26		0.385	0.78	0.86	0.64	0.51
		5º	6º - 9º	5º	6º ao 9º					
Fem.	M	41	40	30	31					
	DP	7	4	5,8	6					
Mas.	M	40	39	24	32					
	DP	7,1	5,7	4,8	3,8					

Nota: Fem.=feminino; Mas.=masculino. M=média; DP=desvio padrão. ¹ Variáveis respondidas pelos docentes, demais variáveis foram respondidas pelos discentes.

Comparações entre grupos e tempos (ANOVAS)

As ANOVAS para amostras independentes não apontaram diferenças significativas entre as médias dos três grupos (Controle Ativo e Passivo e Grupo Intervenção) para nenhuma variável, em cada tempo de avaliação. As ANOVAS de medidas repetidas para avaliar mudanças intragrupos, por sua vez, apontaram diferenças significativas entre as médias para três variáveis: CSE dos professores (Tabela 4.3), motivação intrínseca dos alunos para aprender (Tabela 4.4) e autopercepção dos alunos sobre sua criatividade (Tabela 4.5).

Tabela 4.3

ANOVA e post-hoc das CSE dos professores ao longo do tempo

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Comparação	<i>Pbonf</i>	<i>D</i>
CSE– Intervenção							
Pré	4,00	0,53			Pós	0,209	-0,317
Pós	4,16	0,48	5,626	<0,05	<i>Follow up</i>	0,58	-0,236
<i>Follow up</i>	4,28	0,51			Pré	<0,01	0,553
CSE – Controle Ativo							
Pré	3,96	0,29			Pós	<0,05	-1,552
Pós	4,52	0,41	8,125	<0,05 (0,012)	<i>Follow up</i>	0,03	-1,425
<i>Follow up</i>	4,47	0,36			Pré	<0,05	0,127
CSE – Controle Passivo							
Pré	4,08	0,17			Pós	1,000	-0,452
Pós	4,19	0,37	0,706	0,522	<i>Follow up</i>	1,000	0,113
<i>Follow up</i>	4,06	0,11			Pré	0,882	0,565

Nota: realizou-se *bootstrap* com sucesso das combinações para todas as ANOVAS.

A ANOVA de medidas repetidas das CSE docentes (Tabela 4.3) apresentou diferença intragrupos ao longo do tempo. As médias do grupo intervenção (GI) diferiram significativamente do pré-treinamento para o *follow-up*. As do grupo controle ativo (GCA) diferiram do pré-treinamento para o pós-treinamento e do pré para o *follow-up*. Para o grupo controle passivo (GCP), não houve diferenças significativas entre as médias ao longo do tempo.

A ANOVA de medidas repetidas para motivação intrínseca do aluno para aprender (Tabela 4.4) apresentou, para o grupo controle ativo (GCA), diferenças significativas entre as médias do pré-treinamento e as do *follow-up*. Não houve diferenças significativas para o grupo intervenção (GI) e tampouco para o grupo controle passivo (GCP).

Tabela 4.4

ANOVA e post-hoc da motivação intrínseca do aluno para aprender em relação aos momentos

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Comparação	<i>Pbonf</i>	<i>D</i>
Motivação intrínseca– Intervenção							
Pré	40,15	3,29			Pós	1,00	0,124
Pós	39,72	2,80	0,767	0,479	<i>Follow up</i>	1,00	0,222
<i>Follow up</i>	38,94	4,21			Pré	0,712	0,347
Motivação intrínseca – Controle Ativo							
Pré	41,12	3,50			Pós	1,000	0,161
Pós	40,43	4,16	5,457	<0,05	<i>Follow up</i>	0,082	1,010
<i>Follow up</i>	36,78	5,10			Pré	<0,05	0,848
Motivação intrínseca – Controle Passivo							
Pré	40,75	3,52			Pós	1,000	-0,167

Pós	41,66	6,87	0,886	0,449	<i>Follow up</i>	0,666	0,240
<i>Follow up</i>	39,44	5,39			Pré	1,000	0,407

Nota: realizou-se *bootstrap* com sucesso das combinações para todas as ANOVAS.

A ANOVA de medidas repetidas para a autopercepção do aluno sobre suas características criativas (Tabela 4.5) apresentou diferenças significativas apenas para o grupo controle passivo (GCP) entre o pré-treinamento e o *follow-up*; e o pós-treinamento e o *follow-up*.

Tabela 4.5

ANOVA e *post-hoc* da autopercepção do aluno sobre suas características criativas em relação aos momentos

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Comparação	<i>Pbonf</i>	<i>D</i>
Criat.– Intervenção							
Pré	2,98	0,51			Pós	0,747	-0,335
Pós	3,18	0,62	0,905	0,422	<i>Follow up</i>	0,812	0,319
<i>Follow up</i>	2,99	0,62			Pré	1,000	-0,015
Criat. – Controle Ativo							
Pré	3.33	0.44			Pós	1,000	0,120
Pós	3.28	0.48		0,933	<i>Follow up</i>	1,000	-0,162
<i>Follow up</i>	3.34	0.18			Pré	1,000	-0,043
Criat. – Controle Passivo							
Pré	3,34	0,58			Pós	1,000	-0,061
Pós	3,37*	0,47	6,936	<0,05	<i>Follow up</i>	<0,05	-0,535
<i>Follow up</i>	3,63*	0,39			Pré	<0,05	-0,597

Nota: realizou-se *bootstrap* com sucesso das combinações para todas as Anovas. Criat.= autopercepção do aluno sobre suas características criativas.

Questões de avaliação de aprendizagem no GI

Nas medidas pós-treinamento e *follow-up*, para o GI, foram apresentadas questões abertas e fechadas. No pós-treinamento, perguntou-se sobre a realização das práticas de meditação e os exercícios de alongamento ensinados durante o treinamento. No *follow-up*, perguntou-se se as professoras lembravam do que aprenderam no treinamento durante as aulas, se estavam aplicando e se perceberam mudanças em seu comportamento.

No momento pós-treinamento, as professoras perceberam maior afinidade em suas

relações com os alunos ($r=0,778$; $p<0,01$). A maioria das participantes ($n=6$) relatou ter praticado meditação às vezes, alongamentos às vezes ($n=4$) ou sempre ($n=2$). As professoras que mais praticaram meditação foram as que apresentaram menores médias de CSE ($r= -0,762$; $p<0,05$). A maior percepção de afinidade das professoras em suas relações com os alunos se correlacionou com um menor grau de motivação extrínseca do aluno ($r= -0,799$; $p<0,01$). Por fim, a prática de meditação foi associada à prática de alongamento ($r=0,816$; $p<0,01$).

Quando questionados, no *follow-up*, se lembravam do treinamento, todo o grupo intervenção ($n=10$) afirmou que sim, assim distribuído: quatro sempre lembravam, três muitas vezes e três pouco. As professoras com as CSE mais desenvolvidas perceberam menor conflito em suas relações com os alunos ($r= -0,668$; $p<0,05$), embora seus alunos tenham se percebido com menos características criativas ($r= -0,635$; $p<0,05$). Por fim, o maior grau de lembrança do que foi aprendido no treinamento mostrou-se associado ao grau de aplicação na prática ($r= 0,837$; $p<0,01$).

As questões abertas foram apresentadas no *follow-up* e referiram-se ao que os professores passaram a aplicar no dia a dia após o treinamento e qual a mudança mais expressiva no comportamento deles. As professoras responderam que adotaram nas suas rotinas a respiração e a pausa antes de agir. Isso as ajudava a refletirem e a se acalmarem e responderem de modo mais assertivo (nem agressivo e nem passivo, mas propositivo). Além da prática pessoal, as professoras também relataram estimular os alunos a praticarem técnicas de respiração durante a aula, em momentos de maior agitação. Dois aprendizados aplicados na sala de aula foram a diversificação de estratégias de regulação emocional e aumento da consciência da necessidade de relaxar. Esse ambiente mais favorável trouxe calma e tranquilidade para dialogar racionalmente com os alunos e resolver de maneira mais efetiva os conflitos que emergiram.

O reconhecimento da fragilidade de controle sobre todo o contexto da sala de aula

contribuiu ainda para que atenuassem o sentimento de culpa sobre todos os eventos negativos que ocorressem nesse *setting*. Sendo assim, identificaram em si mesmas uma mudança atitudinal diante da sala de aula e dos alunos, ao aceitarem que algumas ações não exitosas não geravam tantas consequências negativas, impossíveis de manejar. Esse aprendizado contribuiu para a redução da autocobrança, seja a de responder de imediato a uma situação envolvendo alunos ou a de obter maior controle da turma.

Os comentários das professoras também trouxeram evidências do manejo interpessoal emocional na relação com os alunos. Elas passaram a perceber com mais atenção as emoções dos alunos e diferenciar comportamentos de alunos específicos do restante da turma. A mudança atitudinal e de postura, somada ao aumento da sensibilidade para o comportamento dos alunos, foi avaliada como positiva, pois os alunos percebiam, por exemplo, quando a professora parava e silenciava por alguns minutos, e isso lhes servia de sinal para fazerem silêncio.

Comparação das variáveis no pré-treinamento (correlações)

As correlações extraídas no momento pré-treinamento contribuíram para identificação de como as variáveis se relacionavam, englobando os dados sociodemográficos. Estes resultados são apresentados na Tabela 4.6.

Tabela 4.6

Correlações entre variáveis mensuradas no momento pré-treinamento

	Conflito_ERPA¹	Motivação Intrínseca	Afinidade_ERPA¹
CSE geral ¹			0.414*
Idade ¹	0.445*		
Estímulo à criatividade		0.538*	0.531*
Autopercepção de carac. Criativas		0.475*	
Atitude positiva_CSE ¹			0.484**

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Correlações significativas entre as variáveis. Não foram realizadas correlações com a variável sexo devido à presença de apenas dois homens na amostra.

¹ variáveis mensuradas nas professoras.

Na Tabela 4.6 é possível identificar que a idade do professor se correlacionou positiva e significativamente com sua percepção de conflito na relação do aluno. A idade também se associou positivamente à competência socioemocional, atitude positiva no contexto da sala de aula e grau de afinidade com os discentes. A próxima seção discute esses resultados.

Discussão

O objetivo geral deste trabalho de aplicar e avaliar a efetividade de um treinamento de CSE para professores e para a sala de aula foi alcançado. Os resultados coadunam com outras pesquisas intervencionistas, permitindo inferir que o treinamento de CSE traz ganhos positivos para os docentes, tanto no aumento do repertório de CSE como no ambiente de sala de aula (Aguayo Muela & Aguilar-Luzón, 2017; Bølstad et al., 2023; Cualheta et al., 2022).

As professoras participantes, durante o treinamento, reclamaram muito do comportamento dos alunos pós-pandemia (na qual as aulas foram remotas) e da dificuldade em restabelecer vínculos no retorno presencial. Isso pode ter impactado nos resultados de sua interação com os alunos. O ensino remoto privou alunos e professores da interação presencial, fragilizando os vínculos, além dos desafios à saúde docente. Afinal o professor representa uma referência pessoal para o aluno e sua aprendizagem (Ferreira & Andrade, 2017; Troitinho et al., 2021).

Os resultados apontaram haver variação nos grupos ao longo do tempo, evidenciando um ganho significativo de repertório de CSE para os grupos que receberam algum tipo de treinamento, mesmo o grupo controle ativo (GCA). Isso sugere que qualquer tipo de intervenção pode oferecer um *setting* favorável ao ganho de domínio emocional, embora um treinamento planejado possa trazer melhores benefícios. Nesse aspecto, dois pontos merecem destaque: professores da mesma escola em grupos diferentes, o período de aplicação dos treinamentos e a necessidade de socialização dos docentes.

O fato de termos professores da mesma escola em grupos diferentes pode ter gerado uma aprendizagem por contaminação, o que influenciaria os resultados para o grupo controle ativo. Embora inicialmente, estes professores tenham relatado ter pouco contato presencial. Mas, não foi investigado se estariam também lecionando juntos em outras escolas da rede.

Em relação ao período de aplicação, o grupo controle ativo (GCA) não foi prejudicado pela paralisação da categoria docente nem pelas férias, sendo possível concluir os encontros e responder ao questionário no final do semestre (início das férias), momento aguardado pelos docentes e de maior relaxamento e euforia. Constatou-se um aumento expressivo das médias no pós-treinamento, embora com recuo nas médias posteriormente.

O grupo intervenção (GI), por sua vez, teve dois encontros suspensos pelas paralisações, retomando o treinamento após as férias. Dessa forma, tal grupo respondeu ao questionário com o segundo semestre em andamento, caracterizado nos relatos como mais desafiador que o primeiro. Os resultados do pós-treinamento podem ter sofrido influência desses aspectos. Com o passar do tempo, porém, a aprendizagem fica evidenciada, principalmente pelas respostas às questões abertas, nas quais as professoras conseguiram dar exemplos das técnicas que aprenderam e estavam aplicando em sala.

O segundo ponto de destaque é a necessidade de socialização desses profissionais. A literatura aponta para o adoecimento mental docente (Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019; Troitinho et al., 2021), principalmente depois da pandemia, período de aulas remotas e isolamento social. A rede de apoio entre docentes possibilita o trabalho colaborativo que depende, entre outros fatores, da afetividade (Marchesi, 2008).

Durante o treinamento, os docentes falaram que evitavam a sala dos professores por ser um local de repetição e queixa, o que amplificava as emoções negativas e dificultava sair delas. Marchesi (2021) destaca que as condições às quais os docentes estão expostos dificultam a interação e a socialização emocional.

A troca de experiências possibilitada pelo treinamento, ainda que distinto do planejado para o GI, pode ter proporcionado aos do GCA um alívio das emoções negativas (colocar para fora o que estava incomodando). Isto porque, embora o treinamento do GCA não tenha sido sobre CSE, proporcionou socialização indiretamente e troca de experiências entre as professoras, as quais agradeceram por essa oportunidade durante os encontros. A socialização é uma faceta da CSE contemplada em diversos modelos (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Carias et al., 2022), inclusive no EMODOC-Treino. Embora o treinamento para esse grupo tenha focado em atividades individuais, essas geravam discussão nos encontros. Tanto que as médias caíram no *follow-up* indicando um efeito mais imediato da experiência.

Em resumo, os resultados permitiram inferir que é importante proporcionar ambientes de troca e aprendizagem emocional para os docentes, tendo um efeito mais duradouro intervenções planejadas com o objetivo de desenvolver CSE nos docentes. Outras pesquisas intervencionistas apontam para resultados similares: treinamentos eficazes para o desenvolvimento de CSE, seja em alunos ou professores, porém com grupos controle passivos (Bølstad et al., 2023; Luna et al., 2019).

Em relação às variáveis dos alunos que medeiam o desempenho contextual docente, apenas as professoras dos dois grupos de controle apresentaram diferenças significativas ao longo do tempo. Pesquisas com alunos e professores apontam que as características dos professores influenciam mais aspectos da personalidade dos alunos do que no seu desempenho acadêmico (Curci et al., 2014; Scheirlinckx et al., 2023).

A motivação intrínseca dos alunos para aprender caiu para todos os grupos do pré-treinamento ao *follow-up*, sendo bem acentuada e significativa para o GCA. Embora a motivação intrínseca seja mais estável do que a extrínseca, a proximidade com o final do ano letivo pode ter influenciado esse resultado, pois a motivação se desloca dos estudos para as férias. No estudo 3.1 desta tese, os professores mencionaram que o final do ano letivo era um

dificultador para fluidez das aulas e para o comportamento adequado do aluno em sala. Além disso, índices moderados e elevados de motivação intrínseca para aprender foram associados a valores normais na escala de problemas de conduta; com esses valores diminuindo, os problemas de conduta tenderiam a aumentar (Antunes et al., 2022).

Pesquisas recentes concluíram que a motivação intrínseca do aluno se associa à autoeficácia, à autorregulação de recursos cognitivos e aos contextuais e sociais, evidenciando que uma sala de aula mais participativa, com maior autonomia dos alunos, uma relação salutar entre professor-aluno e o estado de humor positivo do professor contribuem para o desenvolvimento da motivação para aprender (Antunes et al., 2022; Casiraghi et al., 2022; Silva et al., 2021; Tolentino & Ferreira, 2020).

Esses resultados auxiliam na compreensão dos resultados deste estudo sobre a motivação dos alunos e variáveis dos professores. Professores que percebem maior afinidade com os alunos estão associados a alunos que se percebem menos motivados extrinsecamente. Em estudo de revisão, destacou-se que a percepção do docente sobre o discente influencia a motivação do aluno e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico, pois o professor se torna referência sobre como lidar com as frustrações acadêmicas. A percepção de afinidade entre o professor e o aluno se relaciona com uma menor busca discente por elementos externos para se motivar para aprender (Chiappetta-Santana et al., 2022).

A autopercepção dos alunos sobre suas características criativas parece ser influenciada por outros fatores que não, necessariamente, o desenvolvimento de CSE dos docentes (Carias et al., 2023), visto as diferenças significativas terem sido apenas no grupo controle passivo. Por outro lado, o treinamento de CSE com professores trouxe ganhos para o clima em sala de aula e a socialização do docente (Bølstad et al., 2023).

As análises de correlações entre as variáveis evidenciaram que as CSE dos professores impactam a percepção de maior afinidade com os alunos, sendo que apenas a faceta Atitude

positiva em sala de aula se mostrou correlacionada. Isso é muito positivo para o clima saudável em sala de aula.

Em relação aos dados sociodemográficos, os professores mais velhos perceberam maior conflito na relação com os alunos. Em pesquisa sobre a percepção de agressividade dos alunos, os professores mais velhos apresentaram menor motivação, maior desgaste e desesperança em relação aos alunos (Castro & Souza, 2012). Isso significa que a experiência na interação professor-aluno muda com os anos de experiência do docente, provavelmente decorrente de algum desgaste.

Provavelmente isso também pode estar relacionado à capacidade de a pessoa mais velha antecipar conflitos para buscar melhores soluções. Isso dialoga com o resultado de que professores mais experientes obtiveram escores mais elevados de atitude positiva em sala de aula (uma das facetas das CSE). E isso parece reverberar na percepção dos alunos, pois os mais motivados intrinsecamente se perceberam mais criativos e identificaram maior estímulo à criatividade da parte do professor.

As correlações no pós-treinamento sinalizaram que para o GI o aumento de CSE mostra-se associado a uma menor percepção de conflito com os alunos. Esse resultado permite inferir que, com o tempo, o amadurecimento em relação às CSE pode trazer ganhos positivos para a relação professor-aluno. Os alunos são capazes de perceber as emoções dos professores e são influenciados por elas (Campos & Leite, 2022; Silva et al., 2021).

A correlação entre CSE e meditação (práticas de *mindfulness*) fortalece a crença de que essa técnica funciona como uma estratégia de autorregulação, visto que para o GI houve mudança de escores na comparação do pré e pós-treinamento. Esse resultado coaduna com outros sobre os benefícios da prática de meditação/*mindfulness* (Leahy et al., 2013; Peixoto et al., 2022).

Durante o treinamento do GI, as professoras relataram melhoras em seu autocontrole e se sentiram menos estressadas e ansiosas com a prática de meditação. Além disso, também relataram ter aplicado com os alunos algumas práticas e com bons resultados, para além da própria aula. Resultado similar foi encontrado em pesquisa com intervenção em *mindfulness*, na qual os participantes aumentaram seus níveis de atenção plena e bem-estar e reduziram os níveis de estresse percebido (Peixoto et al., 2022).

Os resultados aqui encontrados também podem ter sido influenciados pelo viés de gênero, haja vista a predominância feminina das participantes, professoras e alunas. As alunas tendem a ser mais motivadas intrinsecamente para aprender e a regular melhor sua motivação (Góes & Boruchovitch, 2022). As alunas também tendem a ser melhor avaliadas que os alunos pelas professoras, evidenciando afinidade maior na relação com efeitos no clima afetivo (Ferreira & Andrade, 2017).

De forma geral, podemos dizer que uma sala de aula com alunos ou alunas mais motivadas intrinsecamente possui melhor clima pró-criatividade. A percepção de maior afinidade professor-aluno mostrou-se associada à percepção de alunos de que o docente estimula sua criatividade. Talvez maior incentivo à autonomia do aluno e a adoção de metodologias ativas pudessem contribuir para minimizar o desgaste emocional do docente, permitindo a construção de relações mais harmoniosas entre os dois principais atores do processo de ensino-aprendizagem escolar.

Considerações Finais

O presente estudo buscou mensurar a efetividade de um treinamento de CSE de professores para o ganho de CSE e o desempenho contextual. Os resultados apontaram para ganhos de CSE com o treinamento, principalmente ao longo do tempo para os professores. O desempenho contextual mensurado por meio dos alunos, porém, trouxe ainda poucas evidências das relações entre intervenção planejada e a percepção de mudança no

comportamento e atitudes dos professores.

Embora com uma amostra reduzida, buscamos ampliar as possibilidades de comparação entre os participantes, trazendo mais subsídios para identificar os reais ganhos de um treinamento de CSE para o contexto escolar. A contribuição metodológica deste estudo foi a de usar três grupos, um de intervenção planejada e dois de controle, um ativo e outro passivo, o que permitiu ampliar as possibilidades de comparabilidade. O estudo avançou também ao buscar avaliar a efetividade por meio de variáveis externas obtidas junto aos alunos que interagem com os professores participantes do treinamento.

Por outro lado, este desenho, com alunos e professores, e as interrupções ao treinamento representaram limitadores que também impactaram a maior participação e o engajamento dos docentes. O tempo entre a divulgação e o início do treinamento foi longo, embora tenha havido comunicação constante para atualização das etapas da pesquisa.

Novos estudos fazem-se necessários, ampliando o número de docentes participantes e aprimorando as diferenças entre a intervenção planejada para desenvolvimento de CSE e a intervenção feita no Grupo Controle Ativo (GCA). Estudos que explorem mais os dados dos alunos e que busquem novas variáveis contextuais podem vir a contribuir ainda mais para as CSE na educação, seja na prática ou na teoria.

Este estudo também contribuiu para a teoria de CSE na área da educação por meio de resultados que apontam para o aprimoramento do tema da educação continuada de professores, além do bem-estar e saúde desses profissionais. Buscou-se ainda ampliar a forma de medir o desempenho socioemocional docente, tendo o aluno como referência e destacando a influência mútua desses agentes em sala de aula.

Outra contribuição foi para as pesquisas intervencionistas, compondo mais um argumento favorável ao desenvolvimento de CSE e seus benefícios diretos e indiretos. Embora o modelo de desenvolvimento de CSE tenha sido baseado no EMODOC-Treino, modelo geral

que foi adaptado para apoiar intervenções com docentes de ensino fundamental que atuam na sala de aula, outros modelos poderiam ser testados e confrontados com os resultados aqui obtidos.

Conclusões da tese

Esta tese teve como objetivo geral propor e testar um modelo de treinamento para o desenvolvimento de CSE em professores do ensino fundamental e avaliar seu potencial efeito no aprimoramento dessas competências e de variáveis relacionadas ao desempenho contextual de docentes de escolas públicas. Este objetivo foi alcançado ao longo de quatro estudos sequenciais que procuraram compreender o contexto das competências socioemocionais para o qual necessitavam ser desenvolvidas. A tabela C.1 apresenta as principais conclusões, contribuições, limitações e sugestões de pesquisas futuras de cada estudo. Nesta seção final daremos foco às conclusões gerais da tese, iniciando com as principais conclusões, para em seguida abordar as contribuições teóricas, metodológicas e práticas. Por último apresentamos as principais limitações e sugestões para pesquisas futuras.

Tabela C.1

Resumo das considerações finais de cada estudo

ESTUDO	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES	PRINCIPAIS LIMITAÇÕES	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS
1	Poucas pesquisas sobre CSE; Poucos estudos que mensuravam a aprendizagem socioafetiva em longo prazo; Treinamentos e intervenções de aspectos socioafetivos são eficazes;	Identificação da ausência de modelos de CSE para professores do ensino fundamental; Demarcação conceitual da CSE.	Recorte exclusivo no ensino fundamental; Muitos critérios de exclusão que podem ter deixado de fora estudos promissores para compreender o fenômeno no contexto.	Estudar os impactos a longo prazo da aprendizagem socioemocional; Demarcar e diferenciar as CSE de conceitos correlatos; Identificar as CSE necessárias a serem desenvolvidas por professores do ensino fundamental.
2	A CSE carece de contextualização para ser adequadamente desenvolvida, por isso mostra-se necessário desenhar um modelo ou mapeamento de	EMODOC-Treino: um modelo teoricamente voltado para o desenvolvimento de CSE para professores do ensino fundamental.	As características ensaísticas do estudo permitiram apenas a construção teórica do	Testar o EMODOC-Treino: verificar as CSE na prática docente de sala de aula para, posteriormente, construir um planejamento instrucional.

	CSE para cada público a ser estudado e em cada contexto.	Detalhamento dinâmico e integrado das CSE em termos de CHAs articulados.	EMODOC-Treino. O estudo não apresenta o como as CSE poderiam ser desenvolvidas.	
3.1	As demandas de sala de aula correspondem ao previsto pelo EMODOC-Treino; Demandas por regulação emocional em sala de aula mostraram-se expressivas; Necessidade de ampliação da rede de apoio dos docentes.	Modelo atualizado e contextualizado de CSE para o desenvolvimento em docentes do ensino fundamental.	Pandemia de covid-19, que interrompeu a coleta de dados e impediu a adesão de participantes;	Construir um planejamento instrucional que priorize diretamente o desenvolvimento da regulação emocional e a socialização por meio de atividades; Incluir os alunos no desenho para ampliar a compreensão do contexto de sala de aula.
3.2	O EMODOC-Treino representa uma proposta com potencial para desenvolver CSE em docentes do ensino fundamental com foco na sala de aula, testada com resultados positivos de estudo piloto.	Detalhamento do planejamento instrucional e aumento de CSE em professores submetidos ao desenho baseado no EMODOC-Treino.	Número reduzido de participantes no estudo piloto e ausência de grupo controle ativo ou passivo.	Ampliar o número de participantes, utilizando grupos controle e de intervenção; Mensurar a motivação para aprender dos alunos e a interação professor-aluno.
4	A contextualização das CSE guiando modelos e planejamentos instrucionais consubstanciam desenho de treinamento com grande potencial de mudança de repertório de manejo emocional adequado às necessidades específicas.	Adoção de três grupos para comparação dos resultados; Envolver o contexto de sala de aula por meio da perspectiva do aluno ao invés de suas notas como desempenho acadêmico; Proposta de desenvolvimento de CSE em docentes do ensino fundamental, após análise de contexto.	Número reduzido de participantes; O tempo de coleta de dados longo, por envolver alunos e professores;	Ampliar o número de participantes docentes; Novas variáveis individuais para explorar atitudes e comportamentos de alunos e novos componentes do contexto do desempenho docente.

Principais conclusões

Os estudos desenvolvidos nesta tese permitiram concluir que treinamentos podem desenvolver CSE quando consideram o contexto de atuação do profissional, levantando as reais necessidades de aprendizagem do público-alvo para construir um planejamento instrucional congruente. Ao identificarmos a ausência na literatura de modelos ou de mapeamento de CSE para os docentes do ensino fundamental, procedemos à construção de uma proposta, denominada EMODOC-Treino, inspirada em modelos mais integrativos e construídos com e para professores do ensino fundamental.

Dessa forma, ao testarmos o EMODOC-Treino, concluímos que sua proposta se adequava à realidade de sala de aula, apresentando necessidades reais de aprendizagem e desenvolvimento de CSE para o público-alvo desta pesquisa. Concluímos a partir dos resultados dos estudos desta tese que os professores estavam expostos a mais eventos negativos em sala de aula, que resultavam em maior desgaste socioemocional. Somava-se a isso a maior dificuldade em regular as próprias emoções.

Após algumas adequações, o EMODOC-Treino foi testado e aplicado, obtendo resultados positivos para a aprendizagem a curto e a longo prazo das CSE e para o ambiente da sala de aula. Em relação à aprendizagem, concluímos que a intervenção foi eficaz. A melhora das CSE foi avaliada quantitativa e qualitativamente. Em relação ao ambiente, as CSE dos professores mostraram impacto na qualidade da relação professor-aluno.

Em resumo, a principal conclusão desta tese refere-se à viabilidade de efetivamente desenvolver CSE em professores por meio de uma intervenção planejada e baseada em insumos extraídos do real contexto de trabalho desses profissionais. Além de viável, o desenvolvimento de CSE proporciona ganhos ao docente e ao ambiente de sala de aula.

Limitações da tese

A principal limitação desta tese foi a Pandemia de Covid-19, que repercutiu em diversas etapas e áreas da pesquisa. Inicialmente, suspendeu a pesquisa por 2 anos. Quando iniciada,

estávamos em coleta de dados nas escolas, realizando as observações e entrevistas com os professores. As aulas foram suspensas por 15 dias, depois mais 15 e depois por tempo indeterminado. A coleta de dados das entrevistas e observações foi interrompida, ficando 1 observação e entrevista de outro professor pendente, bem como a ampliação de participantes.

A incerteza do retorno das aulas nos fez pensar em alternativas para a pesquisa, nos levando a regular nossas emoções para possíveis alterações na pesquisa, perda de dados, sujeitos etc. Quando as aulas presenciais retornaram, não havia tempo para retomar a coleta do estudo 3.1, além disso já havíamos nos baseado nas análises dos dados coletados para desenvolver o planejamento instrucional. Após 2 anos sem aulas presenciais, foi necessário realizar o treinamento, avançando para conclusão da tese.

Desta forma, retornamos a campo para visitar as escolas, apresentar o treinamento e angariar participantes. Os efeitos da pandemia eram latentes tanto nas escolas, como nos alunos, professores e pesquisadora. A preocupação com o Covid era forte e encarar escolas cheias, com pouca estrutura, ventilação e condições de higiene adequadas foi desafiador para mim, bem como para os professores e alunos.

O número de participantes ficou prejudicado nos estudos. Se no estudo 3.1 o tempo de suspensão da coleta impediu a ampliação da amostra, nos estudos 3.2 e 4 o retorno presencial pós-pandemia implicou em diversas questões que dificultaram a adesão dos professores. Por exemplo, os professores relataram estarem sobrecarregados de atividades e cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação; falta de horário livre para participar da pesquisa; desinteresse na temática da pesquisa; Alunado mais desafiador, com mais sintomas e diagnósticos de doenças psicológicas; relatos dos alunos sobre situações de violência doméstica pós-pandemia; e maior dificuldade de retorno à rotina presencial de trabalho pós-pandemia. Algumas destas justificativas foram trabalhadas em apresentações para os docentes,

demonstrando os ganhos para os mesmos de desenvolver suas CSE para melhor lidar com estas situações.

Na tentativa de antevê está negativa, visitamos 41 escolas, solicitamos divulgação de material pela própria secretaria de educação do município para os professores e também entramos em contato com as Gerências Regionais de Educação para divulgação da pesquisa nas escolas. Porém, devido aos prazos e períodos letivos, foi necessário encerrar a sensibilização com 30 inscritos, embora não tenha sido o total final de participantes.

Além disso, os professores relatavam que os alunos estavam ainda mais desafiadores, que esqueceram como era uma sala de aula, os comportamentos adequados para este ambiente. A queixa de estresse, vontade de desistir das aulas e da busca do aluno para pedir ajuda por questões e violências familiares era constante na fala dos professores.

A pandemia forçou a convivência de muitas crianças com seus agressores e isso era trazido por elas para escola. As crianças estavam clamando por ajuda e, inclusive eu fui parada por alunos pedindo ajuda. Quando apresentava a pesquisa em sala, eles tinham uma expectativa de que fosse terapia na escola. No momento, coube acolher e buscar a rede de atendimento psicológico gratuito disponível para encaminhar.

Muitos alunos desejavam participar, mas os pais não autorizaram, inclusive achando que era terapia. A falta de tempo e contato mais direto com os pais dificultou o esclarecimento de dúvidas, que foram sanadas por e-mail, telefone e via escola. Por outro lado, incluir os alunos foi um refresco, visto a vontade de participar e a possibilidade de ajudar de alguma forma. Foi comum encontrar alunos que não sabiam ler nem escrever, visto terem saltado anos escolares por causa da Pandemia. Foi muito bom ver o crescimento deles, de sentar e proporcionar o treino da leitura, de contribuir em alguma medida para a inclusão dele na atividade. A coleta com os alunos eram momentos de descontração, formamos um vínculo muito bacana e, como agradecimento, eles ganharam chocolate ao final.

Ainda em relação aos alunos, as variáveis adotadas proporcionaram relações limitadas com as dos professores. A aplicação do questionário representava um momento de descontração e saída da sala, com mais brincadeiras e comentários. Este clima pode ter impactado nas respostas. Além disso, as variáveis CSE e criatividade ou clima criativo tem relacionamento controverso na literatura, o que também aponta os resultados desta tese. Isto porque, a adoção de práticas criativas vai além das CSE dos docentes, depende também da estrutura da escola, materiais disponibilizados e abertura da turma.

A inclusão dos alunos, embora tenha representado uma contribuição desta tese, também representou uma limitação que impactou na participação docente. Isto porque o tempo entre a divulgação da pesquisa pelos professores e o início do treinamento tornou-se muito longo, visto a necessidade de divulgar a pesquisa para os alunos, ter a autorização dos responsáveis para aplicar o questionário. Neste intervalo, diversas situações ocorreram e levaram a saída de alguns professores da pesquisa. Agora, ao final da pesquisa, foi possível enxergar que a pandemia foi mais do que um limitador, ela impactou diretamente em todas as etapas e resultados da pesquisa.

Outra limitação da tese foi o interesse da direção das escolas. A maioria dos professores inscritos foi aquela cujas escolas (direção e coordenação pedagógica) apoiaram a pesquisa e acreditaram na temática, liberando os professores para participar do treinamento em seus dias de orientação pedagógica, sem comprometer sua participação nesta.

Por fim, o treinamento virtual também representou uma limitação da pesquisa. Esta opção foi feita devido à pandemia (principalmente), à necessidade de cumprir os prazos do doutorado e também para maior aderência dos professores. Mas sabemos das restrições impostas pelo meio virtual e imaginamos um treinamento mais longo, com ainda mais metodologias ativas que possibilitem a prática da CSE. Mesmo com estas limitações, a tese trouxe contribuições importantes para diversas áreas e fomenta novas pesquisas.

Principais contribuições

Destacamos três contribuições teóricas da tese: i) contextualização das CSE, ii) desenvolvimento de modelos de CSE e iii) refinamento conceitual.

A primeira destaca a importância de buscar o contexto de atuação profissional para a competência a ser desenvolvida. Isso aumenta as chances de sua aplicabilidade. A literatura atual apresenta muito modelos de CSE, inclusive a própria BNCC sugere CSE para os alunos, mas os estudos de levantamento de necessidades de aprendizagem não se mostram numerosos. Os modelos são genéricos, como se todos os contextos de trabalho possuíssem as mesmas demandas ou como se houvesse um padrão sobre o que é uma CSE. Essa visão reduz a aplicabilidade do conceito, colocando-o mais próximo a um traço estável. Nesta tese, ao identificarmos essa lacuna na literatura, buscamos propor um modelo no nível teórico e dinâmico, com facetas a serem desenvolvidas conforme a análise do contexto do público-alvo e o teste para adequação à realidade docente.

Em relação à segunda contribuição teórica, esta tese corrobora diversas pesquisas intervencionistas ao encontrar resultados positivos de uma intervenção planejada. Isso evidencia os benefícios do desenvolvimento de CSE na educação por meio dos professores. A terceira contribuição é resultado do debate proposto pela tese sobre o conceito de CSE, seus correlatos e os modelos existentes.

Buscamos ainda contribuir para o campo teórico da educação, com quatro focos principais: i) as CSE dos docentes, ii) retrato socioemocional da sala de aula, iii) relação professor-aluno e iv) contribuições do psicólogo educacional. Ao ampliar o olhar sobre as CSE para os docentes (o foco principal até então se voltava para o discente), esta tese apresenta caminhos para o fortalecimento da inclusão das CSE como eixo da política pública na educação. Ao evidenciar a importância de maior domínio socioemocional docente (consciência emocional, regulação emocional, socialização e atitude positiva) para o ambiente de sala de

aula, apresentamos insumos para a formação docente, cuidado com sua saúde mental com efeitos positivos para a execução da BNCC.

Apresentamos também os ciclos socioemocionais que os docentes vivenciam diariamente, evidenciando o desgaste emocional a que são expostos. Tal desgaste é associado também às dificuldades para dar a aula, além das relações com pais, alunos e colegas. Esse retrato evidencia os pontos críticos que podem ser tratados pela gestão das escolas e pelos governos, ampliando ainda para os alunos e professores.

O terceiro ponto foi evidenciar a influência das CSE docentes nos discentes, na relação que constroem, além de propor outra forma de abordar essa relação, que comumente associa as características docentes com o desempenho acadêmico discente. Por fim, defendemos ainda que a psicologia da educação pode contribuir para o desenvolvimento de CSE de alunos e professores, ao desenhar um programa alinhado à realidade docente que pode ser implementado nas escolas. O psicólogo tem muito a contribuir nas escolas, proporcionando também espaços de reflexão para docentes e alunos para novos caminhos e uma melhor aprendizagem acadêmica e socioemocional. Além disso, a formação continuada dos professores deve ser ponto de pauta para uma educação transformadora.

Ainda em relação às contribuições teóricas, esta tese trouxe insumos para a área de treinamento, desenvolvimento e educação em psicologia organizacional. As etapas previstas teoricamente para desenhar e aplicar um planejamento instrucional com foco no desenvolvimento de CSE foram detalhadas nesta tese. Contribuição relevante, visto a escassez de estudos que detalham seus planejamentos e os testam antes da aplicação final.

A tese trouxe também algumas contribuições metodológicas. Inicialmente, a forma dinâmica como retratamos a realidade de sala de aula para identificar as reais necessidades de aprendizagem representaria uma inovação metodológica para a área. Essa inovação traz

contribuições ao possibilitar a replicação para um direcionamento mais contextualizado das competências que se deseja desenvolver.

Adicionalmente, a tese aporta outras contribuições metodológicas, como a realização de uma revisão de literatura na área de humanas seguindo as orientações do Grupo Prisma; a realização e teste de um planejamento instrucional detalhado; inclusão de alunos como fonte de desempenho contextual docente (além de seu desempenho acadêmico medido por notas); a utilização de três grupos para comparação dos resultados, buscando maiores evidências de efetividade da intervenção e, por fim, a utilização de um grupo controle ativo, pouco frequente na literatura do campo.

Do ponto de vista prático, a tese oferece contribuições para a prática docente e a sala de aula. A identificação dos ciclos socioafetivos de sala de aula pode ajudar na análise e no planejamento de ações docentes em sala de aula. A direção da escola pode também se beneficiar ao planejar ações pedagógicas que modifiquem os ciclos negativos ou minorem seus efeitos. Essas ações poderiam reduzir o estresse e adoecimento docente, potencializando o aprendizado discente. A identificação da necessidade de regulação emocional e de ampliação da rede de apoio dos docentes também aponta para intervenções favoráveis para esse público. A tese trouxe algumas evidências de que desenvolver CSE dos professores pode trazer ganhos para a relação professor-aluno e, conseqüentemente, para a aprendizagem do aluno. Sinaliza assim ser um caminho promissor para alcançar os objetivos acadêmicos e socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular.

De forma geral, os resultados corroboraram outros estudos de intervenção e trouxeram um ganho para a teoria e prática docente: treinamentos de CSE são efetivos e o EMODOC-Treino se mostrou um modelo adequado, sendo o desenho instrucional proposto também efetivo para aprendizagem, com efeito de curto e longo prazo e refletindo positivamente na relação professor-aluno.

Pesquisas futuras

Diante dos resultados encontrados nesta tese, sugerimos novos estudos de aprofundamento. Estudos que apliquem o EMODOC-Treino e o atualize são fundamentais. Ao desenvolverem as CSE propostas nesse modelo, novas CSE podem vir a ser requeridas pelos docentes. Também destacamos a importância de ampliação da amostra e adoção de outras técnicas estatísticas para dar robustez aos resultados aqui encontrados. Também sugerimos a replicação das técnicas de análise para formar os ciclos socioemocionais e situacionais para levantar as necessidades de aprendizagem de professores de outros anos do ensino.

Alguns resultados da pesquisa podem ter sido influenciados pelo treinamento virtual. Logo, uma nova adaptação do desenho instrucional para aplicação presencial com o mesmo público traria ganhos também para a validação do modelo. Da mesma forma que a aplicação e adaptação do EMODOC-Treino para professores de outros níveis de ensino também representaria uma agenda importante de pesquisa.

Estudos longitudinais também trariam novas contribuições, principalmente com relatos mais detalhados do processo do treinamento, o que não foi muito explorado nesta tese. Esse tipo de estudo também permitiria um acompanhamento de professores e até mesmo dos alunos. Também sugerimos novas variáveis a serem mensuradas com os alunos e talvez técnicas de observação em sala de aula possam trazer mais insumos sobre a transferência da aprendizagem.

Concluimos que os professores do ensino fundamental carecem de desenvolver suas CSE, principalmente a regulação emocional. Esperamos ter contribuído para a prática docente, para o bem-estar desses profissionais e de sua saúde mental. A tese oferece base para afirmar que um professor competente socioemocionalmente reúne grande potencial para impactar positivamente os alunos e o ambiente de sala de aula. Avança também na compreensão de que alunos motivados para aprender dialogam com a melhoria das práticas docentes e,

consequentemente, melhoram a relação professor-aluno. Esperamos que as CSE sejam inseridas na educação de forma contextualizada, sem gerar reducionismos ou limitações à aprendizagem ou aos alunos e professores, por meio de políticas públicas sustentáveis que deem voz aos diversos atores deste rico campo de estudos que é a educação.

Referências da tese

Referências introdução

- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2014). Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 671–703. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300005>
- Amdurer, E., Boyatzis, R. E., Saatcioglu, A., Smith, M. L., & Taylor, S. N. (2014). Long term impact of emotional, social and cognitive intelligence competencies and GMAT on career and life satisfaction and career success. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01447>
- Ballou, D., & Springer, M. G. (2015). Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems. *Educational Researcher*, 44(2), 77–86. <https://doi.org/10.3102/0013189X15574904>
- Bar-On, R. (2002). Inteligência social e emocional: Visões do Emotional Quotient Inventory (R. C. Costa, Trad.). Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional* (p. 266–283). Artmed.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2009). La inteligencia emocional y su contexto. Em *Psicopedagogía de las emociones*. (p. 117–142). Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bølstad, E., Koleini, A., Skoe, F. F., Kehoe, C. E., Nygaard, E., & Havighurst, S. S. (2023). Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and

- classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study. *Mental Health & Prevention*, 30, 200273. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200273>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2002). Agrupando as competências da inteligência emocional: Visões do emotional competence inventory. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker, *Manual de inteligência emocional* (p. 252–265). Artmed.
- Branco, A. V. (2004). *Competência emocional: Um estudo com professores* (1º ed). Quarteto.
- Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Pub. L. No. 9394*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Campos, E. B. D., & Abbad, G. da S. (2015). Competência no trabalho. Em P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (1º ed, p. 184–193). Casa do Psicólogo.
- Carias, I. A., Gondim, S., & Andrade, J. M. de. (2023). Competências Socioemocionais e Desempenho Contextual de Docentes do Ensino Fundamental. *PSICO (PUCRS - online)*.
- Chiappetta-Santana, L. H. B., Jesuino, A. D. S. A., & Lima-Costa, A. R. (2022). Learning Motivation, Socioemotional Skills and School Achievement in Elementary School Students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32, e3232. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>
- Colli, D. R., & Luna, S. V. de. (2019). Práticas de integração Família-Escola como Preditores do Desempenho Escolar de Alunos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e186361.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703003186361>
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34–42.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.008>

- Correia-Almeida, A., & Veiga-Branco, A. (2011). EFEITOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS DE PROFESSORES. *Biblioteca Digital do IPB*, 16.
- Costa, T. A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 52–62. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200005>
- Damásio, B. F., & Semente Educação, G. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). *Temas em Psicologia*, 25(4), 2043–2050. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt>
- Ferreira-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2019). Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. *Pro-Posições*, 30, e20160143. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Fitzgerald, S. T., Brown, K. M., Sonnega, J. R., & Ewart, C. K. (2005). Early Antecedents of Adult Work Stress: Social-Emotional Competence and Anger in Adolescence. *Journal of Behavioral Medicine*, 28(3), 223–230. <https://doi.org/10.1007/s10865-005-4658-x>
- Fleith, D. de S. (2016). Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe). <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>

- Flores, A. S., & Luzuriaga, R. F. (2018). Evaluación del desarrollo de competencias emocionales en niños preescolares. *Debates en Evaluación y Curriculum: Evaluación* 2018, 4, 953–963.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* 6(16), 17.
- Gondim, S. M. G., Carneiro, L. L., Moscon, D. C. B., & Simões, A. C. A. (2022). Competências socioemocionais: Bases para o desenvolvimento humano integral em um mundo de crises. Em M. R. Anastásio & T. Gouvêa (Orgs.), *Inteligência genuinamente humana: Competências globais para a vida e o trabalho agora e no futuro* (p. 75–96). Nelpa.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394–406.
- Guancino, L., Toni, C. G. de S., & Batista, A. P. (2020). Prevenção de Ansiedade Infantil a partir do Método Friends. *Psico-USF*, 25(3), 519–531. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250310>
- Guimarães, T. de A., Bruno-Faria, M. de F., & Brandão, H. P. (2006). Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. Em J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho fundamentos para a gestão de pessoas* (p. 216–230). Artmed.
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015>

- Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E., & Zenasni, F. (2015). Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults? *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 28–37. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.007>
- IAS, I. A. S. (2014). *Competências socioemocionais: Material para discussão*. IAS.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., & O'Boyle, E. H. (2014). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, *100*(2), 298–342. <https://doi.org/10.1037/a0037681>
- Lakes, K., Nguyen, H. M., Jones, M., & Schuck, S. E. B. (2019). I Am Me: Adolescent Perspectives of a School-Based Universal Intervention Program Designed to Promote Emotional Competence. *International Journal of Emotional Education*, *11*(1), 97–114.
- Lee, J., Yang, Y., & Zuilkowski, S. S. (2019). A multiple-group confirmatory factor analysis of teacher perceptions of social and emotional learning in rural Malawi. *British Journal of Educational Psychology*, *89*(4), 600–615. <https://doi.org/10.1111/bjep.12247>
- Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(10), 1821. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>

- Luppi, M. A. R., Behrens, M. A., & Prigol, E. L. (2022). Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 48, e245243.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248245243por>
- Marchesi, Á. (2021). As emoções dos professores. Em *O Bem-Estar Dos Professores: Competências, Emoções E Valores*. Artmed.
- Martínez-Chairez, G. I., & Guevara-Araiza, A. (2015). La Evaluación Del Desempeño Docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113–124.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Meireles, J., Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2021). Do projeto político pedagógico às práticas cotidianas: Perspectiva psicossocial sobre violência na escola. *Revista Psicologia Política*, 21(52), 706–725.
- Ministério da Educação, M. (2017). *Base Nacional Comum Curricular—Educação é a Base*.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Morais, F. A. de, Gondim, S. M. G., & Palma, E. M. S. (2020). Demandas de trabalho emocional docente: Um estudo em uma instituição federal de ensino. *Quaderns de Psicologia*, 22(1). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1582>
- Morente, R. A., Guiu, G. F., Castells, R. R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria//Analysis of the relationship between emotional competences, self-esteem(...). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8–18.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>

- Nogueira, C. M. M., Resende, T. D. F., & Viana, M. J. B. (2015). Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 749–772. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206210>
- Oliveira, A. P. F. D., Souza, M. S. D., Sabino, F. H. D. O., Vicente, A. R., & Carlos, D. M. (2022). Violência contra crianças e adolescentes e pandemia – Contexto e possibilidades para profissionais da educação. *Escola Anna Nery*, 26(spe), e20210250. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2021-0250>
- Pereira, A. R. S. (2003). Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio. Em C. Matos & Estação Ciência (Universidade de São Paulo) (Orgs.), *Ciência e arte: Imaginário e descoberta* (p. 25–33). Terceira Margem : Estação Ciência, Universidade de São Paulo : Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teacher and pupils in school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.
- Pérez-Escoda, N., Guiu, G. F., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación De Un Programa De Educación Emocional Para Profesorado De Primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233–253.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem* (P. C. Ramos, Trad.). Artmed.
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38–52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>

- Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Escartí, A. (2019). Emotional education program for adolescents (PREDEMA): Evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences. *Infancia y Aprendizaje*, 42(2), 303–336. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>
- Rentería, E., & Gondim, S. (2019). Da pesquisa-ação a ciência do desenho (design science): A validade da pesquisa pratica/intervenção e a produção do conhecimento. Em M. N. Carvalho & T. Cury-Pollo (Orgs.), *Instituições, saúde e sociedade: Contribuições da Psicologia* (p. 61–81). EdUMEG.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social–emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182–191. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003>
- Ribeiro, D. de F., & Andrade, A. dos S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(35), 385–394. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300009>
- Rodríguez-Ledo, C., Hernández, S. O., Pastor, L. C., & Moreno, M. J. C. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(46), Artigo 46. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S., & Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers & Education*, 56(1), 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.009>
- Saarni, C. (2002). Competência emocional: Uma perspectiva evolutiva. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker, *Manual de inteligência emocional* (p. 65–80). Artmed.

- Santos, B. S., Spagnolo, C., & Stöbaus, C. D. (2018). O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: Implicações transformadoras para o ser e para o fazer. *Educação*, 41(1), 74. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro). OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Santos, M. dos, Silva, T. F. da, Spadar, G. F., & Nakano, T. de C. (2018). Competências socioemocionais: Análise da produção científica nacional e internacional. *Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional*, 11, 15.
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Senft, B., Liebhauser, A., Tremschnig, I., Ferijanz, E., & Wladika, W. (2022). Effects of the COVID-19 Pandemic on Children and Adolescents from the Perspective of Teachers. *Frontiers in Education*, 7, 808015. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.808015>
- Simões, E. C., & Cardoso, M. R. A. (2022). Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(3), 1039–1048. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.28912020>
- Tallamini, E. Z., Patias, N. D., Ferreira, V. R. T., & Wagner, M. F. (2022). Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar: Revisão Sistemática. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(1), 147–163. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66484>

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”.

Teaching and Teacher Education, 74, 180–189.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>

Todos pela educação. (2018). *Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2018*. Moderna.

https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-

[Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)

Vagostello, L., Oliveira, A. de S., Silva, A. M. da, Donofrio, V., & Moreno, T. C. de M.

(2003). Violência doméstica e escola: Um estudo em escolas públicas de São Paulo.

Paidéia (Ribeirão Preto), 13(26), 191–196. <https://doi.org/10.1590/S0103->

[863X2003000300008](https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000300008)

Valenzuela-Santoyo, A. del C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). Emotional Intelligence in

Primary Education and Its Relationship with Academic Performance. *Revista*

Electrónica Educare, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

Yürekli, H., Yiğit, Ö. E., Bulut, O., Lu, M., & Öz, E. (2022). Exploring Factors That Affected

Student Well-Being during the COVID-19 Pandemic: A Comparison of Data-Mining

Approaches. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,

19(18), 11267. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811267>

Referências estudo 2

Carias, I. A., Gondim, S. M. G., Andrade, J. M. de, & Brantes, C. dos A. A. (2022). Medida

de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental: Evidências

de Validade. *Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino*

Fundamental: Evidências de Validade, 21(3), 319–328.

<https://doi.org/10.15689/ap.2022.2103.21414.08>

- Carvalho, R. S. de, & Silva, R. R. D. da. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: As novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, 63, 173–190. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>
- Correia-Almeida, A., & Veiga-Branco, A. (2011). EFEITOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS DE PROFESSORES. *Biblioteca Digital do IPB*, 16.
- Gondim, S. M. G., Carneiro, L. L., Moscon, D. C. B., & Simões, A. C. A. (2022). Competências socioemocionais: Bases para o desenvolvimento humano integral em um mundo de crises. Em M. R. Anastásio & T. Gouvêa (Orgs.), *Inteligência genuinamente humana: Competências globais para a vida e o trabalho agora e no futuro* (p. 75–96). Nelpa.
- López-Cassá, E. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. Em J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Orgs.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (1º ed, p. 557–570). Universidad San Jorge.
- Silva, M. M. D. (2022). Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *Revista HISTEDBR On-line*, 22, e022013. <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871>

Referências estudo 3

- Abbad, G. da S., Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Meneses, P. P. M. (2006). Planejamento Instrucional em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho fundamentos para a gestão de pessoas* (p. 289–321). Artmed.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956).

Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals:

Handbook I the cognitive domain. Longman.

Carias, I. A., Gondim, S. M. G., Andrade, J. M. de, & Brantes, C. dos A. A. (2022). Medida

de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental: Evidências

de Validade. *Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino*

Fundamental: Evidências de Validade, 21(3), 319–328.

<https://doi.org/10.15689/ap.2022.2103.21414.08>

Referências estudo 4

Aguayo Muela, Á. D. C., & Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de

investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea:*

Revista electrónica de investigación Docencia Creativa.

<https://doi.org/10.30827/Digibug.45497>

Alencar, E. M. L. S. de, Fleith, D. de S., Boruchovitch, E., & Borges, C. N. (2015).

Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo

Gestores Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 105–114.

<https://doi.org/10.1590/0102-37722015011849105114>

Amabile, T. M. (2012). *Big C, Little C, Howard, and Me: Approaches to Understanding*

Creativity. <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=42404>

Antunes, Q. P., Fernandes, G. N. A., & Lemos, S. M. A. (2022). Aspectos comportamentais e

motivação para aprender: Um estudo com adolescentes do ensino fundamental.

CoDAS, 34(5), e20210119. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212021119>

APLB, S. (2012). *POSIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO*

SALVADOR ACERCA DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ÍNDICE GUIA -

- APLB-Sindicato*. <https://www.aplbsindicato.org.br/posicao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-do-salvador-acerca-do-instrumento-de-avaliacao-indice-guia/>
- Atlas.ti Scientific Software* (Versão 23.3.4.28863). (2023). [ATLAS.ti window]. Development GmbH. <https://atlasti.com>
- Averill, J. R. (2002). Inteligência, emoção e criatividade: Da tricotomia à trindade (R. C. Costa, Trad.). Em R. Bar-On & J. D. A. Parker, *Manual de inteligência emocional* (p. 207–223). Artmed.
- Ballou, D., & Springer, M. G. (2015). Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems. *Educational Researcher*, 44(2), 77–86.
<https://doi.org/10.3102/0013189X15574904>
- Bendassolli, P. F. (2012). Desempenho no trabalho: Revisão da literatura. *Psicologia Argumento*, 30(300), 171. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.5895>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bølstad, E., Koleini, A., Skoe, F. F., Kehoe, C. E., Nygaard, E., & Havighurst, S. S. (2023). Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study. *Mental Health & Prevention*, 30, 200273. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200273>
- Boruchovitch, E., Santos, A. A. A., & Neves, E. R. (2014). *Estudos psicométricos sobre a escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental*. Casa do Psicólogo.
- Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Pub. L. No. 9394*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Bruno-Faria, M. de F. (2010). Indicadores de clima para a criatividade no ambiente de trabalho. Em E. M. L. S. de Alencar, M. de F. Bruno-Faria, & D. de S. Fleith (Orgs.), *Medidas de criatividade: Teoria e prática* (p. 113–134). Artmed.
- Campos, V. R. V. D., & Leite, S. A. D. S. (2022). Afetividade e aulas remotas em tempos de pandemia: A questão da distância. *Revista NUPEM*, *14*(32), 260–279.
<https://doi.org/10.33871/nupem.2022.14.32.260-279>
- Carias, I. A., Gondim, S. M. G., Andrade, J. M. de, & Brantes, C. dos A. A. (2022). Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental: Evidências de Validade. *Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental: Evidências de Validade*, *21*(3), 319–328.
<https://doi.org/10.15689/ap.2022.2103.21414.08>
- Carias, I. A., Guedes Gondim, S. M., & Moura De Andrade, J. (2023). Competências socioemocionais e desempenho contextual de docentes do ensino fundamental. *Psico*, e42143. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.2.42143>
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. D. S. (2022). Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, *27*, e270063. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270063>
- Castro, A. M. F. de M., Bueno, J. M. H., & Peixoto, E. M. (2021). Socioemotional and Cognitive Skills: Its Relation to School Performance in Elementary School. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *31*(e3137), 1–9. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137>
- Castro, R. E. F. de, & Souza, M. A. de. (2012). Efeitos da agressividade infantil para o sofrimento psíquico de professores em diferentes momentos de carreira. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *17*(2), 265–274. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000200010>

- Castro, F., Gomes, J., & Sousa, F. C. (2012). Do Intelligent Leaders Make a Difference? The Effect of a Leader's Emotional Intelligence on Followers' Creativity: DO INTELLIGENT LEADERS MAKE A DIFFERENCE? *Creativity and Innovation Management, 21*(2), 171–182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2012.00636.x>
- Chiappetta-Santana, L. H. B., Jesuino, A. D. S. A., & Lima-Costa, A. R. (2022). Learning Motivation, Socioemotional Skills and School Achievement in Elementary School Students. *Paidéia (Ribeirão Preto), 32*, e3232. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>
- Cualheta, L. P., Abbad, G. da S., & Rodrigues de Lima, M. F. (2022). Does learning happen and remain stable over time? A longitudinal assessment of entrepreneurship education using situational judgment tests. *The International Journal of Management Education, 20*(3), 100724. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100724>
- Curci, Lanciano, & Soleti. (2014). Emotions in the Classroom: The Role of Teachers' Emotional Intelligence Ability in Predicting Students' Achievement. *The American Journal of Psychology, 127*(4), 431. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431>
- de Waal, F. B. M. (2008). Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology, 59*(1), 279–300. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2021). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático* (1º ed). Vozes.
- Díaz, E. J. M. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Praxis, 10*(1), 8. <https://doi.org/10.21676/23897856.1355>
- Estatuto do Magistério de Salvador - BA, LEI COMPLEMENTAR Nº 36 (2004). <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-magisterio-salvador-ba>

- Falcone, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1), 23–32.
- Ferreira, E. C., & Pezuk, J. A. (2021). Síndrome de Burn-out: Um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 26(2), 483–502. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000200008>
- Ferreira, V. S., & Andrade, M. S. (2017). A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Escola Pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 245–252. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121111>
- Ferreira-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2019). Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. *Pro-Posições*, 30, e20160143. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>
- Fleith, D. de S. (2010). Avaliação do clima para criatividade em sala de aula. Em E. M. L. S. de Alencar, M. de F. Bruno-Faria, & D. de S. Fleith (Orgs.), *Medidas de criatividade: Teoria e prática* (p. 55–70). Artmed.
- Fleith, D. de S. (2016). Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe). <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>
- Fleith, D. de S., & Alencar, E. M. L. S. de. (2012). Autoconceito e Clima Criativo em Sala de Aula na percepção de alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 17(2), 195–203. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000200003>
- Fleith, D. de S., Almeida, L. S., & Peixoto, F. J. B. (2011). Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(3), 307–314. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300002>

- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content Analysis of the CASEL Framework Using K–12 State SEL Standards. *School Psychology Review*, *51*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- Gaspar, A. (2014). Neurobiologia e Psicologia da Empatia. *Povos e Culturas. Cérebro: O que a Ciência nos Diz!*, 159–174.
- Góes, N. M., & Boruchovitch, E. (2022). Strategies for regulating motivation and motivation to learn of High School students. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *39*, e210046. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210046>
- Goldenberg, A., Garcia, D., Halperin, E., & Gross, J. J. (2020). Collective Emotions. *Current Directions in Psychological Science*, *29*(2), 154–160. <https://doi.org/10.1177/0963721420901574>
- Gondim, S. M. G., Carneiro, L. L., Moscon, D. C. B., & Simões, A. C. A. (2022). Competências socioemocionais: Bases para o desenvolvimento humano integral em um mundo de crises. Em M. R. Anastásio & T. Gouvêa (Orgs.), *Inteligência genuinamente humana: Competências globais para a vida e o trabalho agora e no futuro* (p. 75–96). Nelpa.
- Gondim, S. M. G., & Silva, N. (2004). Motivação no trabalho. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicología, organizações e trabalho no Brasil* (p. 145–176). Artmed.
- Guancino, L., Toni, C. G. de S., & Batista, A. P. (2020). Prevenção de Ansiedade Infantil a partir do Método Friends. *Psico-USF*, *25*(3), 519–531. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250310>
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, *53*, 264–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015>

- Inácio, A. L. M., Boruchovitch, E., Cunha, N. D. B., & Miranda, L. D. R. C. D. (2023). Predictive Potential of Motivation to Learn in the use of Learning Strategies. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 39(spe), e39nspe02. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39nspe02.en>
- JASP Team. (2024). *JASP (Version 0.18.3)[Computer software]* [Software].
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309–323. <https://doi.org/10.1037/edu0000217>
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental* (1º ed). Artmed.
- Libório, A. C. O., & Neves, M. M. B. da J. (2010). Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula. *Aletheia*, 31, 168–183.
- Loos-Sant’Ana, H., & Barbosa, P. M. R. (2017). Dando voz às crianças: Percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2639>
- Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents’ Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1821. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>
- Luppi, M. A. R., Behrens, M. A., & Prigol, E. L. (2022). Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 48, e245243. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248245243por>

- Maieski, S., Oliveira, K. L. de, & Bzuneck, J. A. (2013). Motivação para aprender: O autorrelato de professores brasileiros e chilenos. *Psico-USF*, 18(1), 53–64.
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000100007>
- Marchesi, Á. (2008). As emoções dos professores. Em *O Bem-Estar Dos Professores: Competências, Emoções E Valores*. Artmed.
- Martínez-Chairez, G. I., & Guevara-Araiza, A. (2015). La Evaluación Del Desempeño Docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113–124.
- Morais, F. A. de, Gondim, S. M. G., & Palma, E. M. S. (2020). Demandas de trabalho emocional docente: Um estudo em uma instituição federal de ensino. *Quaderns de Psicologia*, 22(1). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1582>
- Nakano, T. de C., & Primi, R. (2012). A estrutura fatorial do Teste de Criatividade Figural Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 275–283.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300003>
- Nakano, T. de C., & Wechsler, S. M. (2006). Teste brasileiro de criatividade figural: Proposta de instrumento. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 103–110.
- Noorafshan, L., & Jowkar, B. (2013). The Effect of Emotional Intelligence and Its Components on Creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 791–795.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.648>
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills 2019*. OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Peixoto, L. S. A., Guedes Gondim, S. M., & Pereira, C. R. (2022). Emotion Regulation, Stress, and Well-Being in Academic Education: Analyzing the Effect of Mindfulness-Based Intervention. *Trends in Psychology*, 30(1), 33–57.
<https://doi.org/10.1007/s43076-021-00092-0>

- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Barbosa, A. J. G., & Koller, S. H. (2014). Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 133–142.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Koller, S. H. (2016). Adaptation and preliminary validation evidences of the School Climate Questionnaire – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0037-5>
- Redding, S., & Walberg, H. J. (2015). Indicators of effective SEL practice. Em J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Orgs.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 229–243). The Guilford Press.
- Rodrigues, M. C., & Silva, R. D. L. M. da. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 59–75. <https://doi.org/10.12957/epp.2012.8304>
- Rufini, S. É., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. de. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 53–62. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sainz, M., Soto, G., Almeida, L., Ferrándiz, C., Fernández, M. C., & Ferrando, M. (2011). Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 97–106.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. dos S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(2), 212–227. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000200002>

- Scheirlinckx, J., Van Raemdonck, L., Abrahams, L., Teixeira, K. C., Alves, G., Primi, R., John, O. P., & De Fruyt, F. (2023). Social–emotional skills of teachers: Mapping the content space and defining taxonomy requirements. *Frontiers in Education*, 8, 1094888. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1094888>
- Shalley, C. E., & Zhou, J. (2008). Organizational Creativity Research: A Historical Overview. Em J. Zhou & C. E. Shalley (Orgs.), *Handbook of organizational creativity* (p. 3–31). Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, C. T., & Marin, A. H. (2019). Emotional Competence, Coping Styles and the Included Student-Teacher Relationship. *Temas em Psicologia*, 27(2), 569–583. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-19>
- Silva, R. A. D., Ventura, S. L. D. A., Soares, I. K., & Truccolo, A. B. (2021). INFLUÊNCIA DE UM AMBIENTE AFETIVO POSITIVO, EM SALA DE AULA, SOBRE O ESTADO MOTIVACIONAL DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO. Em D. L. Gevehr (Org.), *Temas da Diversidade: Experiências e Práticas de Pesquisa—Volume 2* (1º ed, p. 106–118). Editora Científica Digital. <https://doi.org/10.37885/210404102>
- Tolentino, J. D. D. L., & Ferreira, A. C. (2020). O ENGAJAMENTO EM UM GRUPO DE ESTUDOS COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MATEMÁTICA: UMA PESQUISA COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS. *REVISTA PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 9(18), 76–97. <https://doi.org/10.33871/22385800.2020.9.18.76-97>
- Troitinho, M. da C. R., Silva, I. B. da, Sousa, M. M., Santos, A. D. da S., & Maximino, C. (2021). Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante

a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19, e00331162.

<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Fundação sm. <http://en.unesco.org/futuresofeducation>

VENCIMENTOS DOS CARGOS EFETIVOS DO GRUPO MAGISTÉRIO DO MUNICÍPIO, 8222 (2012). <http://leismunicipa.is/tafmk>

Vieira, N. S. da C., Prette, Z. A. P. D., Oliveira, A. M., Ribeiro, D. F., Silva, S. F., Raimundo, E. M., Teodoro, S. C., Freitas, L. C., & Guerra, L. B. (2020). Effects of a Preventive Intervention of Emotional Regulation in the School Context. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, e3639. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3639>

Williford, A. P., & Wolcot, C. S. (2015). SEL and student-teacher relationships. Em J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Orgs.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 229–243). The Guilford Press.

Apêndice A: Comparação entre as versões apresentadas por López-Cassá (2016) e Pérez-Escoda & Bisquerra (2007)

Consciência Emocional			
López-Cassá (2016)		Pérez-Escoda e Bisquerra (2007)	
Subcategorias	Detalhamento	Subcategorias	Detalhamento
Tomada de consciência das próprias emoções	Perceber com precisão as próprias emoções e sentimentos (também com emoções múltiplas)	Tomada de consciência das próprias emoções	Perceber com precisão as próprias emoções e sentimentos (também com emoções múltiplas)
	Identificar e nomear as próprias emoções e sentimentos (também com emoções múltiplas)		Identificar e nomear as próprias emoções e sentimentos (também com emoções múltiplas)
	Emoções múltiplas		Emoções múltiplas
Dar nome as próprias emoções	Vocabulário emocional	Dar nome as próprias emoções	Vocabulário emocional
	Termos culturais expressivos		Termos culturais expressivos
Compreensão das emoções dos outros	Perceber com precisão as emoções e sentimentos dos outros	Compreensão das emoções dos outros	Perceber com precisão as emoções e sentimentos dos outros
	Perceber a comunicação verbal e não verbal culturalmente adotada para identificar emoções		Perceber a comunicação verbal e não verbal culturalmente adotada para identificar emoções
	Empatia		Empatia
Consciência da interação emoção, cognição e comportamento	Cognição pode regular comportamento e emoção		
	Os três se influenciam mutuamente		

Regulação Emocional			
Lopéz-Cassá (2016)		Pérez-Escoda e Bisquerra (2007)	
Subcategorias	Detalhamento	Subcategorias	Detalhamento
		Consciência da interação emoção, cognição e comportamento	Cognição pode regular comportamento e emoção
			Os três se influenciam mutuamente
Expressão emocional	Expressar emoções de forma apropriada	Expressão emocional	Expressar emoções de forma apropriada
	Compreender que o que se sente não necessariamente corresponde ao que se demonstra em si		Compreender que o que se sente não necessariamente corresponde ao que se demonstra em si
	Compreender que o que se sente não necessariamente corresponde ao que se demonstra nos outros		Compreender que o que se sente não necessariamente corresponde ao que se demonstra nos outros
	Ter consciência que a expressão emocional pode impactar nos outros		Ter consciência que a expressão emocional pode impactar nos outros
	Gerenciar suas emoções para apresentar-se.		Gerenciar suas emoções para apresentar-se.
Regulação Emocional	Autocontrole da impulsividade	Regulação Emocional	Autocontrole da impulsividade
	Tolerância à frustração		Tolerância à frustração
	Ambos para prevenir estados emocionais negativos		Ambos para prevenir estados emocionais negativos
Habilidade de enfrentamento	Utilização de estratégias para enfrentar emoções negativas que reduzam intensidade e duração	Habilidade de enfrentamento	Utilização de estratégias para enfrentar emoções negativas que reduzam intensidade e duração
Autogerar	Experimentar de forma voluntária emoções	Autogerar	Experimentar de forma voluntária emoções positivas

emoções positivas	positivas	emoções positivas	
	Desfrutar da vida		Desfrutar da vida
	Autogestão do bem-estar subjetivo		Autogestão do bem-estar subjetivo

Autonomia Emocional (autogestão)			
Lopéz-Cassá (2016)		Pérez-Escoda e Bisquerra (2007)	
Subcategorias	Detalhamento	Subcategorias	Detalhamento
Autoestima	Ter uma imagem positiva de si mesmo	Autoestima	Ter uma imagem positiva de si mesmo
	Estar satisfeito consigo mesmo		Estar satisfeito consigo mesmo
	Manter boas relações consigo mesmo		Manter boas relações consigo mesmo
Automotivação	Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida pessoal	Automotivação	Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida pessoal
	Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida profissional		Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida profissional
	Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida social, de tempo livre.		Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida social, de tempo livre.
Atitude Positiva	Automotivar-se	Atitude Positiva	Automotivar-se
	Ter uma atitude positiva diante da vida		Ter uma atitude positiva diante da vida

	Sentido Construtivo do “eu” e da sociedade		Sentido Construtivo do “eu” e da sociedade
	Sentir-se otimista e potente ao enfrentar os desafios diários		Sentir-se otimista e potente ao enfrentar os desafios diários
	Intenção de ser bom, justo, caridoso e ter compaixão		Intenção de ser bom, justo, caridoso e ter compaixão
Responsabilidade	Intenção de implicar-se em comportamentos seguros e éticos	Responsabilidade	Intenção de implicar-se em comportamentos seguros e éticos
	Assumir a responsabilidade na tomada de decisão		Assumir a responsabilidade na tomada de decisão
	Assumir a responsabilidade nas decisões frente as atitudes que escolhe tomar na vida, positiva ou negativa.		Assumir a responsabilidade nas decisões frente as atitudes que escolhe tomar na vida, positiva ou negativa.
Análise crítica das normas sociais	Capacidade para analisar as mensagens sociais sobre normas sociais e comportamentos pessoais	Análise crítica das normas sociais	Capacidade para analisar as mensagens sociais sobre normas sociais e comportamentos pessoais
	Capacidade para analisar as mensagens culturais sobre normas sociais e comportamentos pessoais		Capacidade para analisar as mensagens culturais sobre normas sociais e comportamentos pessoais
	Capacidade para analisar as mensagens da mídia sobre normas sociais e comportamentos pessoais		Capacidade para analisar as mensagens da mídia sobre normas sociais e comportamentos pessoais
Resiliência	Capacidade de enfrentamento das situações adversas que a vida impõe	Resiliência	Capacidade de enfrentamento das situações adversas que a vida impõe
Autoeficácia emocional	Congruência entre o que sente e o que gostaria de sentir	Autoeficácia emocional	Congruência entre o que sente e o que gostaria de sentir
	Aceita a própria experiência emocional que se relaciona com as próprias crenças sobre um balanço emocional desejável		Aceita a própria experiência emocional que se relaciona com as próprias crenças sobre um balanço emocional desejável

Competência Social			
Lopéz-Cassá (2016)		Pérez-Escoda e Bisquerra (2007)	
Subcategorias	Detalhamento	Subcategorias	Detalhamento
Dominar as habilidades sociais básicas	Escutar, cumprimentar, despedir-se, palavrinhas mágicas (obrigada, de nada, por favor), pedir desculpas	Dominar as habilidades sociais básicas	Escutar, cumprimentar, despedir-se, palavrinhas mágicas (obrigada, de nada, por favor), pedir desculpas
	Manter uma atitude dialogante.		Manter uma atitude dialogante.
Respeito pelos outros	Intenção de aceitar as diferenças individuais e grupais	Respeito pelos outros	Intenção de aceitar as diferenças individuais e grupais
	Valorizar os direitos de todas as pessoas		Valorizar os direitos de todas as pessoas
Praticar a comunicação efetiva	Capacidade para entender (atender) às mensagens dos outros, verbais e não verbais, para receber as mensagens com precisão	Praticar a comunicação receptiva	Capacidade para entender (atender) às mensagens dos outros, verbais e não verbais, para receber as mensagens com precisão
Praticar a comunicação afetiva	Capacidade para iniciar e manter uma conversa	Praticar a comunicação expressiva	Capacidade para iniciar e manter uma conversa
	Expressar os próprios pensamentos e sentimentos com clareza (verbal e não verbal)		Expressar os próprios pensamentos e sentimentos com clareza (verbal e não verbal)
	Demonstrar aos outros que foram bem compreendidos		Demonstrar aos outros que foram bem compreendidos
		Compartilhar emoções	Ter consciência de que a estrutura e a naturalidade das emoções são definidas pelo grau de imediatas emocional

			ou sinceridade expressiva
			Ter consciência de que a estrutura e a naturalidade das emoções são definidas pelo grau de reciprocidade ou simetria na relação
		Comportamento pró-social e cooperação	Capacidade de esperar (sua vez)
			Compartilhar em atividades didáticas ou em grupo
			Manter atitudes de amabilidade e respeito pelos demais
Assertividade	Manter um comportamento equilibrado entre a passividade e a agressividade	Assertividade	Manter um comportamento equilibrado entre a passividade e a agressividade
	Defender e expressar os próprios direitos, opiniões e sentimentos		Defender e expressar os próprios direitos, opiniões e sentimentos
	Dizer “não” claramente e mantê-lo		Dizer “não” claramente e mantê-lo
	Aguentar as pressões do grupo		Aguentar as pressões do grupo
	Evitar situações em que possa sentir-se acuado		Evitar situações em que possa sentir-se acuado
	Demorar a tomar decisões quando sob pressão até sentir-se seguro (pensar antes de agir)		Demorar a tomar decisões quando sob pressão até sentir-se seguro (pensar antes de agir)
Prevenção e solução de conflitos	Identificar, antecipar-se e enfrentar resolutivamente conflitos sociais e problemas interpessoais.	Prevenção e solução de conflitos	Identificar, antecipar-se e enfrentar resolutivamente conflitos sociais e problemas interpessoais.
	Identificar situações que exigem soluções ou decisões preventivamente e avaliar riscos barreiras e recursos.		Identificar situações que exigem soluções ou decisões preventivamente e avaliar riscos barreiras e recursos.
	Negociação para resolução pacífica		Negociação para resolução pacífica
	Evitar os conflitos		Evitar os conflitos
	Enfrentar os conflitos de forma saudável		Enfrentar os conflitos de forma saudável

		Capacidade de gerenciar situações emocionais	Capacidade de induzir ou regular as emoções dos outros
--	--	--	--

Competências para a vida e o bem-estar			
López-Cassá (2016)		Pérez-Escoda e Bisquerra (2007)	
Subcategorias	Detalhamento	Subcategorias	Detalhamento
Fixar objetivos adaptativos	Capacidade para fixar objetivos positivos e realistas	Fixar objetivos adaptativos	Capacidade para fixar objetivos positivos e realistas
Tomada de decisão	Assumir a responsabilidade pelas próprias decisões/ escolhas, levando em consideração aspectos éticos e morais	Tomada de decisão	Assumir a responsabilidade pelas próprias decisões/ escolhas, levando em consideração aspectos éticos e morais
Buscar ajuda e recursos	Capacidade de reconhecer a necessidade de apoio e assistência	Buscar ajuda e recursos	Capacidade de reconhecer a necessidade de apoio e assistência
	Capacidade de buscar os recursos disponíveis apropriados		Capacidade de buscar os recursos disponíveis apropriados
Cidadania ativa, crítica, responsável,	Reconhecer os próprios direitos e deveres	Cidadania ativa, crítica, responsável,	Reconhecer os próprios direitos e deveres
	Desenvolvimento de um sentimento de		Desenvolvimento de um sentimento de pertença

ativa, comprometida e cívica	pertença	ativa, comprometida e cívica	
	Participação efetiva em um sistema democrático		Participação efetiva em um sistema democrático
	Solidariedade e compromisso		Solidariedade e compromisso
	Exercício de valores cívicos		Exercício de valores cívicos
	Respeito pelos valores multiculturais e a diversidade		Respeito pelos valores multiculturais e a diversidade
		Bem-estar subjetivo	Capacidade de gozar de forma consciente de bem-estar subjetivo
			Procurar transmitir bem-estar para as pessoas com as quais interage
			Contribuir para o bem-estar da comunidade na qual vive
		Fluir	Capacidade para gerar experiências ótimas na vida pessoal, profissional e social.

Apêndice B: Detalhamento do modelo pentagonal de Competências Emocionais (Pérez-Escoda & Bisquerra, 2007) e algumas considerações resultantes da comparação entre os blocos.

Tabela B1

Apresentação e considerações sobre o bloco consciência emocional

Consciência Emocional		
Subcategorias	Detalhamento	Observações
Tomada de consciência das próprias emoções	Perceber com precisão as próprias emoções e sentimentos (também com emoções múltiplas)	<i>Reflexões:</i> O Bloco de Consciência Emocional parece ser um dos mais sólidos e considera o despertar das emoções e processos emocionais do indivíduo, seja em si mesmo ou com o outro. Alguns itens de outros blocos também trazem a questão da consciência nos detalhes, mas não foram sugeridas migrações por possuírem o outro foco.
	Identificar e nomear as próprias emoções e sentimentos (também com emoções múltiplas)	
	Emoções múltiplas	
Dar nome as próprias emoções	Vocabulário emocional	
	Termos culturais expressivos	
Compreensão das emoções dos outros	Perceber com precisão as emoções e sentimentos dos outros	
	Perceber a comunicação verbal e não verbal culturalmente adotada para identificar emoções	
	Empatia	

Tabela B2

Apresentação e considerações sobre o bloco regulação emocional

Regulação Emocional		
Subcategorias	Detalhamento	Observações
Consciência da interação emoção, cognição e comportamento	Cognição pode regular comportamento e emoção	Poderia migrar para Consciência?
	Os três se influenciam mutuamente	Poderia migrar para Consciência?
Expressão emocional	Expressar emoções de forma apropriada	
	Compreender que o que se sente não necessariamente corresponde ao que se demonstra em si	
	Compreender que o que se sente não necessariamente corresponde ao que se demonstra nos outros	
	Ter consciência que a expressão emocional pode impactar nos outros	
	Gerenciar suas emoções para apresentar-se.	
Regulação Emocional	Autocontrole da impulsividade	
	Tolerância à frustração	
	Ambos para prevenir estados emocionais negativos	
Habilidade de enfrentamento	Utilização de estratégias para enfrentar emoções negativas que reduzam intensidade e duração	Equivalente a resiliência em Autonomia Pessoal

Autogerar emoções positivas	Experimentar de forma voluntária emoções positivas	Equivalente a Fluir em Competências para a vida e o bem-estar
	Desfrutar da vida	
	Autogestão do bem-estar subjetivo	Subcategoria de bem-estar em Autonomia pessoal

Reflexões: Este Bloco (regulação emocional) também é bem consistente, mas é possível observar algumas repetições com outros blocos do modelo. O foco principal está na regulação das emoções negativas, o que traz impactos positivos para os indivíduos. Ser capaz de gerar emoções positivas também auxilia no processo de regulação, mas quando se pensa em contextos específicos as estratégias para regular as emoções (up e down) poderiam ganhar mais destaque.

Autonomia Emocional (autogestão)		
Subcategorias	Detalhamento	Observações
Autoestima	Ter uma imagem positiva de si mesmo	
	Estar satisfeito consigo mesmo	
	Manter boas relações consigo mesmo	
Automotivação	Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida pessoal	
	Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida profissional	
	Capacidade de automotivar-se e implicar-se em situações emocionais na vida social, de tempo livre.	
Atitude Positiva	Automotivar-se	Comtemplado na subcategoria automotivação deste bloco
	Ter uma atitude positiva diante da vida	
	Sentido Construtivo do “eu” e da sociedade	

	Sentir-se otimista e potente ao enfrentar os desafios diários	
	Intenção de ser bom, justo, caridoso e ter compaixão	
Responsabilidade	Intenção de implicar-se em comportamentos seguros e éticos	
	Assumir a responsabilidade na tomada de decisão	Contemplado na subcategoria Tomada de Decisão em Competências para a vida e o bem-estar
	Assumir a responsabilidade nas decisões frente as atitudes que escolhe tomar na vida, positiva ou negativa.	Contemplado na subcategoria Tomada de Decisão em Competências para a vida e o bem-estar
Análise crítica das normas sociais	Capacidade para analisar as mensagens sociais sobre normas sociais e comportamentos pessoais	
	Capacidade para analisar as mensagens culturais sobre normas sociais e comportamentos pessoais	
	Capacidade para analisar as mensagens da mídia sobre normas sociais e comportamentos pessoais	
Resiliência	Capacidade de enfrentamento das situações adversas que a vida impõe	Equivalente a Habilidade de enfrentamento em Regulação Emocional
Autoeficácia emocional	Congruência entre o que sente e o que gostaria de sentir	
	Aceita a própria experiência emocional que se relaciona com as próprias crenças sobre um balanço emocional desejável	

Reflexões: Neste bloco (Autonomia Pessoal) é possível observar algumas repetições. Além disso, é bastante extenso e contém constructos consolidados de forma isolada, pois seu foco principal é desenvolver autogestão pessoal das emoções para adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes para a manutenção de

um bem-estar emocional. Talvez, o foco principal da autogestão pessoal devesse ser a autoeficácia emocional, pois o indivíduo, ao perceber-se potente emocionalmente, impulse os outros blocos do modelo e as demais subcategorias deste bloco.

Competência Social		
Subcategorias	Detalhamento	Observações
Dominar as habilidades sociais básicas	Escutar, cumprimentar, despedir-se, palavrinhas mágicas (obrigada, de nada, por favor), pedir desculpas	
	Manter uma atitude dialogante.	
Respeito pelos outros	Intenção de aceitar as diferenças individuais e grupais	
	Valorizar os direitos de todas as pessoas	
Praticar a comunicação receptiva	Capacidade para entender (atender) às mensagens dos outros, verbais e não verbais, para receber as mensagens com precisão	
Praticar a comunicação expressiva	Capacidade para iniciar e manter uma conversa	
	Expressar os próprios pensamentos e sentimentos com clareza (verbal e não verbal)	
	Demonstrar aos outros que foram bem compreendidos	
Compartilhar emoções	Ter consciência de que a estrutura e a naturalidade das emoções são definidas pelo grau de imediatez emocional ou sinceridade expressiva	A depender do foco poderia ser deslocado para Consciência emocional ou para Regulação em Expressão Emocional
	Ter consciência de que a estrutura e a naturalidade	A depender do foco poderia ser deslocado para

	das emoções são definidas pelo grau de reciprocidade ou simetria na relação	Consciência emocional ou para Regulação em Expressão Emocional
Comportamento pró-social e cooperação	Capacidade de esperar (sua vez)	
	Compartilhar em atividades didáticas ou em grupo	
	Manter atitudes de amabilidade e respeito pelos demais	
Assertividade	Manter um comportamento equilibrado entre a passividade e a agressividade	
	Defender e expressar os próprios direitos, opiniões e sentimentos	
	Dizer “não” claramente e mantê-lo	A assertividade poderia ser considerada uma forma de expressão da autoeficácia emocional.
	Aguentar as pressões do grupo	
	Evitar situações em que possa sentir-se acuado	
	Demorar a tomar decisões quando sob pressão até sentir-se seguro (pensar antes de agir)	
Prevenção e solução de conflitos	Identificar, antecipar-se e enfrentar resolutivamente conflitos sociais e problemas interpessoais.	
	Identificar situações que exigem soluções ou decisões preventivamente e avaliar riscos barreiras e recursos.	
	Negociação para resolução pacífica	
	Evitar os conflitos	
	Enfrentar os conflitos de forma saudável	
Capacidade de gerenciar situações	Capacidade de induzir ou regular as emoções dos outros	Poderia ser deslocado para Regulação Emocional

emocionais		
------------	--	--

Reflexões: A assertividade possibilita que a consciência que se tem de uma emoção negativa seja expressa de forma efetiva e educada, prezando pela interação social, este representa uma eficácia na interação social e, conseqüentemente, para a saúde mental do indivíduo. Pensando no contexto de trabalho, por exemplo, saber dizer não pode evitar práticas de assédio moral, evitar estresse, conflitos internos, sofrimento. Porém, a assertividade provavelmente está neste fator pela sua relação direta com a interação, isto é, você é assertivo em relação ao outro, ao externo (principalmente).

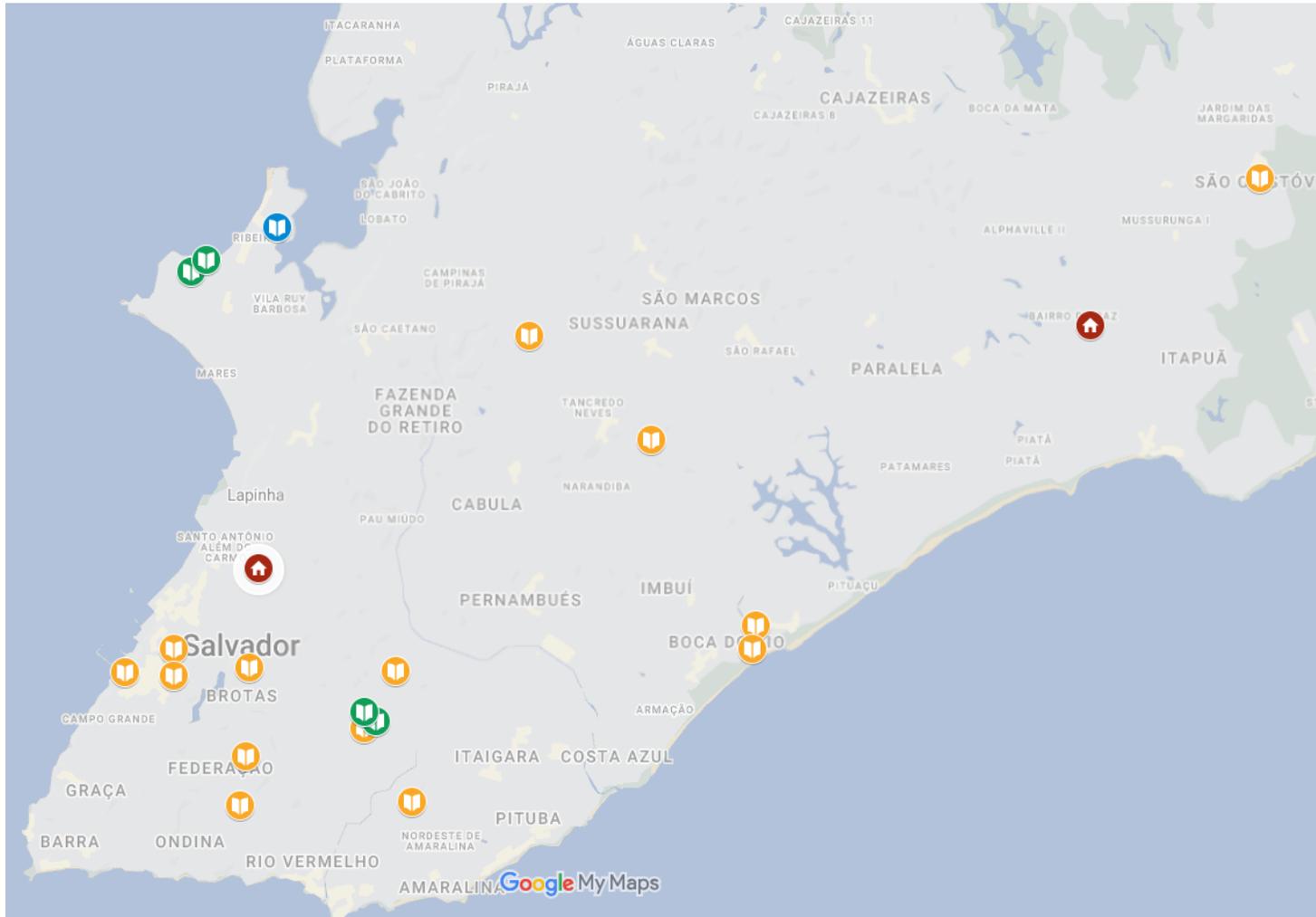
Este bloco explicita a faceta socioemocional da competência, embora esteja claro no modelo que não se é competente emocionalmente de forma isolada. Mesmo assim, a prevenção de conflitos interpessoais é um frame fundamental para uma regulação emocional funcional, principalmente quando se contextualiza o conceito para a sala de aula. Além disso, ela necessita de todas as outras subcategorias deste bloco para funcionar bem.

Competências para a vida e o bem-estar		
Subcategorias	Detalhamento	Observações
Fixar objetivos adaptativos	Capacidade para fixar objetivos positivos e realistas	Poderia ser removido para Autonomia Pessoal
Tomada de decisão	Assumir a responsabilidade pelas próprias decisões/ escolhas, levando em consideração aspectos éticos e morais	Presente em Autonomia Pessoal na subcategoria Responsabilidade
Buscar ajuda e recursos	Capacidade de reconhecer a necessidade de apoio e assistência	Poderia migrar para Competência Social
	Capacidade de buscar os recursos disponíveis	Poderia migrar para Competência Social

	apropriados	
Cidadania ativa, crítica, responsável, ativa, comprometida e cívica	Reconhecer os próprios direitos e deveres	Poderia migrar para Competência Social
	Desenvolvimento de um sentimento de pertença	Poderia migrar para Competência Social
	Participação efetiva em um sistema democrático	Poderia migrar para Competência Social
	Solidariedade e compromisso	Poderia migrar para Competência Social
	Exercício de valores cívicos	Poderia migrar para Competência Social
	Respeito pelos valores multiculturais e a diversidade	Poderia migrar para Competência Social
Bem-estar subjetivo	Capacidade de gozar de forma consciente de bem-estar subjetivo	Equivalente em Regulação emocional, subcategoria Autogerar emoções positivas
	Procurar transmitir bem-estar para as pessoas com as quais interage	Equivalente em Regulação emocional, subcategoria Autogerar emoções positivas
	Contribuir para o bem-estar da comunidade na qual vive	Equivalente em Regulação emocional, subcategoria Autogerar emoções positivas
Fluir	Capacidade para gerar experiências ótimas na vida pessoal, profissional e social.	Equivalente em Regulação emocional, subcategoria Autogerar emoções positivas

Reflexões: Dentre todos os blocos do modelo, Competências para a vida e o bem-estar parece ser o mais repetitivo, afinal sua definição envolveria o objetivo maior de uma competência emocional, isto é, proporcionar ao indivíduo que a desenvolve desenvolver estratégias para aproveitar a vida de forma saudável, em todas as suas esferas, sentindo-se bem consigo mesmo e com o outro. Por isso, a eliminação deste bloco poderia não impactar negativamente no modelo, talvez até auxiliasse na compreensão e objetividade do conceito.

Apêndice C: Mapa do município de Salvador com as escolas participantes



Nota: escolas pesquisadas nos estudos da tese. Livro laranja: participou do estudo 4; Livro Azul: participou de todos os estudos (3.1, 3.2 e 4); Livro verde: participou do estudo 3.1; Casa vermelha: evadiu da pesquisa.