

**IMED**

**Escola de Negócios | Curso de Administração**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração**

**Desenvolvimento profissional e competências socioemocionais de professores da educação  
básica**

**Fabília Barcia**

**Passo Fundo**

**2022**

FABRÍCIA BARCIA

**Desenvolvimento profissional e competências socioemocionais de professores da educação  
básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração da Escola de Negócios da Faculdade Meridional IMED, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração sob Orientação do Prof. Dr. Jandir Pauli.

**Banca Avaliadora**

Prof. Dr. Jandir Pauli – PPGA IMED (Presidente)

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Leila Dal Moro – PPGA IMED (Membro)

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Juliane Ruffatto – PPGA IMED (Membro)

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Sara Castamam – IFFS/RS (Membro)

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

---

B243d    Barcia, Fabrícia  
Desenvolvimento profissional e competências socioemocionais  
de professores da Educação Básica. / Fabrícia Barcia. – 2022.  
42 f.; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Jandir Pauli.  
Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade  
Meridional IMED, 2022.

1. Professores - Formação. 2. Inteligência Emocional. 3. Escolas –  
Organização e administração. I. Pauli, Jandir, orientador. II. Título.

CDU 371.13

---

Catálogo: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430

## Agradecimentos

Iniciamos o Mestrado em 2020 e, na sequência, fomos assolados pela pandemia da COVID-19. Realizamos as disciplinas de maneira *on-line*, em um contexto adverso e desafiador. Concluo o curso em um momento de saúde muito delicado, pois estou tratando um câncer de mama desde dezembro/2021. Nesse contexto, não poderia deixar de formalizar alguns agradecimentos. Afinal, muitas pessoas me pegaram pela mão, literalmente, para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço a Deus por me dar forças para passar por todas as adversidades que surgiram no decorrer dessa trajetória. “Até aqui o Senhor nos ajudou” 1 Sm 7-12

À minha filha Eduarda por ser meu motivo diário de continuar, por entender os meus momentos de ausência e por me permitir acreditar que o mundo pode ser melhor.

Ao meu esposo Paulinho por ser parceiro e incentivador nos momentos de alegria e de tristeza. Por, muitas vezes, acreditar em meu potencial mais do que eu mesma.

Aos meus pais por me incentivarem a estudar desde o início da vida e, especialmente, por acreditarem em mim, serem exemplos de pessoas do bem, dispostas a me cuidar e amparar nos momentos mais difíceis.

Às minhas irmãs por serem minhas amigas, parceiras e motivadoras.

À minha sogra, aos meus cunhados/as e afilhados/as por compreenderem a importância desse sonho e oferecerem o suporte quando precisei.

Ao Instituto de Ensino e Assistência Social (IEAS) por me permitir estudar, apesar de todas as demandas de trabalho. Sem seu consentimento, eu não teria assumido esse desafio em 2020. Sem seu apoio na caminhada, eu não teria chegado até aqui.

Aos meus colegas, gestores do Colégio Salvatoriano Bom Conselho, parceiros do cotidiano, por serem incentivadores e conduzirem os trabalhos quando não pude ser presença.

Ao Prof. Dr. Jandir Pauli por ter compreendido meu momento de saúde e ter me permitido não desistir, apesar das adversidades.

Aos meus colegas de turma, cuja convivência fomos privados pela pandemia da COVID-19. Conseguimos estabelecer vínculos virtuais que nos tornarão parceiros para toda a vida. Obrigada, galera!

À colega Márcia Pereira da Costa por ter me auxiliado efetivamente na conclusão desse trabalho.

À banca examinadora por aceitar avaliar esse estudo e apontar contribuições para sua melhoria.

Durante todo esse período, procurei manter o foco, a força e a fé necessários para chegar até aqui, não exatamente como eu queria, mas cheguei.

Gratidão a todos e a cada um que tornou esse sonho possível!

Enfim,

Me. Fabrícia Barcia.

## Resumo

O desenvolvimento profissional refere-se à forma como o indivíduo se constrói em termos de aprendizados durante sua carreira, sendo sugestionado por fatores individuais e coletivos, internos e contextuais. Dentre as habilidades fundamentais para o trabalho docente, destacam-se as competências socioemocionais pela demanda constante de interação e porque a qualidade da aprendizagem relaciona-se à forma como se estabelecem as relações em sala de aula, especialmente entre professor e aluno. Por atuarem com múltiplos perfis de estudantes, oriundos de contextos variados e que estão em fase de estruturação cognitiva, social e emocional, as competências socioemocionais dos professores da Educação Básica podem influenciar no sucesso do seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, este trabalho se propôs a analisar o papel preditivo das competências socioemocionais sobre o desenvolvimento profissional docente, através de uma pesquisa quantitativa, descritiva de tipo Survey. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário com professores licenciados em sua área de atuação, na Educação Básica pública e privada no contexto brasileiro. Os dados coletados foram tratados a partir de análises descritivas (estatísticas centrais e de dispersão), de correlação e regressão, para a verificação das relações existentes entre as variáveis abordadas no presente estudo. A contribuição teórica do presente estudo, ao avaliar a influência dos fatores do EMODOC no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente os fatores relacionados com a gestão das emoções (inteligência emocional), é significativa, oferecendo apoio para os gestores de instituições de ensino disponibilizarem propostas mais eficazes de capacitação docente, que envolvam as temáticas de competências socioemocionais conectadas com as competências técnicas, considerando que o docente é um ser integral e que suas competências socioemocionais influenciam diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula e, portanto, impactam na aprendizagem e nos relacionamentos com os estudantes.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, competências socioemocionais, professores, educação básica.

## Abstract

Professional development refers to the way in which the individual builds himself in terms of learning during his career, being suggested by individual and collective, internal and contextual factors. Among the fundamental skills for teaching work, socio-emotional skills stand out due to the constant demand for interaction and also because the quality of learning is related to the way in which relationships are established in the classroom, especially between teacher and student. As they work with multiple student profiles, coming from different contexts and who are in the cognitive, social and emotional structuring phase, the socio-emotional skills of Basic Education teachers can influence the success of their professional development. This work proposes to analyze the predictive role of socio-emotional competences on teacher professional development. Data collection will be carried out through the application of digital questionnaires, answered by licensed teachers in their area of expertise, through higher education, working in public and private Basic Education in the municipality of Passo Fundo, Rio Grande do Sul. The collected data will be treated from descriptive analysis (central and dispersion statistics), correlation and regression, to enable the verification of the existing relationships between the variables of interest. By evaluating the socio-emotional skills most demanded and mobilized in daily classroom practice and that contribute to the teachers' perception of professional development, it is expected to point out possibilities for training actions that can develop them to make the teaching process more effective for students. The theoretical contribution of the present study, when evaluating the influence of EMODOC factors on the professional development of teachers, especially factors related to the management of emotions (emotional intelligence) is significant, offering support for managers of educational institutions to offer more effective proposals of teacher training, which involve the themes of socio-emotional skills connected with technical skills, considering that the teacher is an integral being and that their socio-emotional skills directly influence the quality of the work carried out in the classroom and, therefore, impact learning and relationships with students.

Keywords: professional development, socio-emotional skills, teachers, basic education.

## Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Perfil etário dos participantes.....	22
<b>Tabela 2:</b> Graduação dos professores .....	23
<b>Tabela 3:</b> Tempo de experiência dos participantes como professor(a) .....	24
<b>Tabela 4:</b> Carga horária semanal de trabalho formal .....	24
<b>Tabela 5:</b> Média geral da EPADP + Média fatores EMODOC .....	25
<b>Tabela 6:</b> Coeficientes individualizados por fator da EMODOC .....	28

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
Tema .....	11
Problema .....	11
Objetivos .....	11
Geral .....	11
Específicos.....	12
Modelo de Investigação .....	12
<b>Fundamentação Teórica .....</b>	<b>12</b>
Novos Paradigmas de Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional.....	13
Desenvolvimento Profissional de Professores .....	15
Competências Socioemocionais.....	15
Desenvolvimento das Competências Socioemocionais .....	17
<b>Método.....</b>	<b>19</b>
Coleta de Dados .....	20
Procedimento de Coleta de Dados .....	21
Análise de Dados .....	21
<b>Resultados .....</b>	<b>21</b>
Perfil da Amostra .....	22
Análise Descritiva.....	24
Construção do Modelo de Análise.....	27
Discussão dos Resultados .....	29
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>33</b>
<b>Referências.....</b>	<b>34</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>40</b>
Anexo A – Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional – EPADP .....	40
Anexo B – Competências Socioemocionais de Docentes da Educação Básica - EMODOC .....	41



## Introdução

O desenvolvimento profissional dos professores vem passando por transformações importantes em função das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas no cenário em que as instituições de ensino estão inseridas, especialmente nas últimas décadas (Esteve, 2009; Nunes & Oliveira, 2016). Parte deste processo pode ser explicado por movimentos de iniciativa espontânea e informal em busca de qualificação, praticados pelos próprios docentes, que, como sujeitos ativos, assumem a responsabilidade pela busca de novos conhecimentos e habilidades, desenvolvendo competências que contribuem para a qualificação do ensino; a outra parte é sistematizada e formalmente oferecida pelas instituições de ensino como forma de capacitar suas equipes para o desenvolvimento da prestação de serviços educacionais (Abbad, Loiola, Zerbini, & Borges-Andrade, 2013; Gimenez, 2020; Moraes & Borges-Andrade, 2015).

Dentre as habilidades fundamentais para o trabalho docente, as competências socioemocionais ganham destaque pela demanda constante de interação que as atividades desempenhadas no cotidiano de sua prática profissional requerem e também porque a qualidade da aprendizagem está relacionada à forma como se estabelecem as relações em sala de aula, especialmente entre professor e aluno. Tais competências referem-se ao domínio de processos afetivo-emocionais, pessoais e interpessoais (Gondim, Morais & Brantes, 2014). Afinal, o professor assume importante papel no processo de incentivo e suporte ao interesse dos estudantes pela escola e seus desempenhos didático e social repercutirão na permanência, no desenvolvimento intelectual e socioafetivo e no rendimento acadêmico dos alunos (Viana & Mourão, 2016; Viana & Mourão, 2019).

A Educação Básica compreende toda a escolarização desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e sendo concluída com o ensino médio. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, com redação da Emenda Constitucional 59/2009, a Educação Básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. A universalização ampliou o acesso escolar, fazendo com que a sala de aula passasse a ser percebida como um espaço cultural plural e

com estudantes desde a primeira infância até o final da adolescência (Esteve, 2009; Nunes & Oliveira, 2016).

A diversidade de perfis dos alunos torna o ambiente escolar altamente desafiador para os professores e gestores, pois eles vêm de diferentes realidades sociais, econômicas e familiares, possuem acesso a recursos múltiplos de comunicação com o mundo, mostrando-se exigentes e desacomodados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os alunos como protagonistas da cultura digital, envolvidos e submersos em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede (MEC, 2017). Outro aspecto salutar é que o ingresso das crianças mais cedo no sistema escolar traz consequências para o ensino, uma vez que, passando obrigatoriamente pela educação infantil, os estudantes têm mais oportunidades de desenvolver competências, chegando nos níveis seguintes melhor preparados e mais ávidos por conhecimentos (Mello, 2000; Mourão & Esteves, 2013; Viana & Mourão, 2016).

A aprendizagem acontece por meio do desenvolvimento de estruturas cognitivas, motivacionais, comportamentais e, também, pelas interações entre os alunos, professores e com o contexto geral de sala de aula (Illeris, 2011). Além disso, dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgados em julho de 2020, comprovam que boa parte da desistência escolar no Brasil se dá por conta da falta de interesse dos estudantes em continuarem seus estudos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob número 9394, promulgada em 1996, prevê que a educação escolar deve ser uma política pública endereçada à constituição da cidadania. A BNCC esclarece que a Educação Básica deve visar a formação e o desenvolvimento integral do ser humano, auxiliando-o na compreensão dos múltiplos aspectos que esse desenvolvimento pressupõe e suas interdependências, desarticulando-se das visões reducionistas que privilegiem ou a dimensão intelectual ou a afetiva (MEC, 2017). Acrescenta, ainda, que a Educação Básica deve assumir uma visão plural, individual e integral da criança, do adolescente e do jovem, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, promovendo ações voltadas ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. A escola, como ambiente de

aprendizagem e de democracia inclusiva, deve coibir a discriminação, o preconceito e priorizar o respeito às diversidades. Portanto, esse conjunto de aspectos demanda que as instituições e seus professores estejam em constante movimento, na busca por desenvolvimento profissional e qualificação contínua de suas competências, inclusive as socioemocionais.

A preocupação e o investimento dos gestores escolares no desenvolvimento profissional e socioemocional dos seus professores demonstram o compromisso em manter seus principais atores capacitados para oferecer serviços educacionais diferenciados e qualificados. Analisar as competências socioemocionais mais utilizadas pelos professores e quais precisam ser desenvolvidas ou consolidadas para garantir a sua atuação profissional objetiva subsidiar as decisões acerca das escolhas dos programas de treinamento mais adequados para a consolidação do repertório docente. Por fim, cabe ao gestor escolar a responsabilidade sobre a oferta e manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem e que consiga auxiliar os estudantes a também desenvolverem suas próprias competências. Os resultados desse conjunto de ações será convertido em maior satisfação dos clientes internos (professores) e externos (pais e alunos), qualificação do processo de ensino-aprendizagem, redução na evasão e nas taxas de transferência escolar, além da retenção de talentos.

### **Tema**

Desenvolvimento profissional e competências socioemocionais de professores da Educação Básica.

### **Problema**

Qual a influência das competências socioemocionais no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica?

### **Objetivos**

#### **Geral**

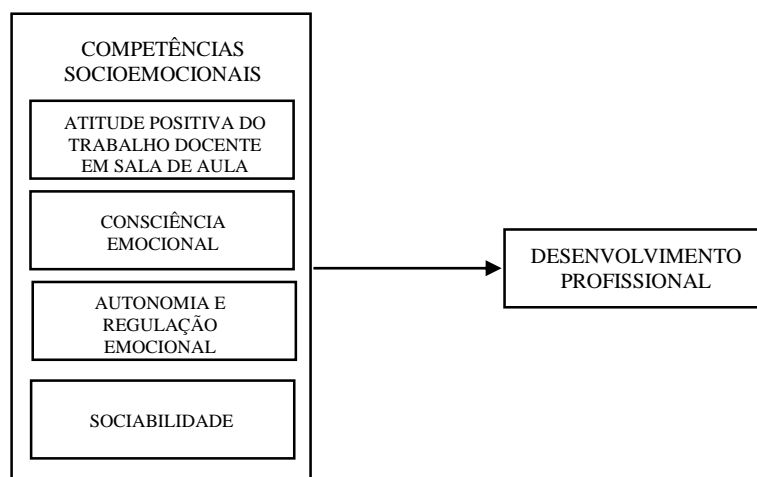
Analisar o papel preditivo das competências socioemocionais sobre o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Básica.

## Específicos

1. Descrever as competências socioemocionais mais frequentemente utilizadas pelos professores no seu dia a dia laboral;
2. Descrever a percepção atual de desenvolvimento profissional dos professores;
3. Relacionar as dimensões das competências socioemocionais com o desenvolvimento profissional dos professores.

## Modelo de Investigação

Na Figura 1 apresentam-se as relações a serem testadas entre as variáveis de interesse.



*Figura 1.* Modelo de investigação proposto e relações entre variáveis de interesse.

## Fundamentação Teórica

Nesta seção, será realizado o embasamento teórico para sustentar a discussão da temática proposta. Para facilitar a leitura, a sessão foi dividida em subseções: Novos Paradigmas de Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, Desenvolvimento Profissional de Professores, Competências Socioemocionais e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

## **Novos Paradigmas de Trabalho, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional**

As realidades social, econômica e tecnológica do mundo vêm mudando rapidamente nos últimos anos, especialmente em função da era da informação e das tecnologias conectadas à internet. A globalização resultante da disponibilidade de diversos recursos digitais de comunicação, acessíveis à grande parte da população, independente do lugar onde estejam, alterou o cenário do mundo do trabalho. Para atender às exigências introduzidas por essas mudanças, os profissionais e as organizações precisam buscar estratégias de capacitação e desenvolvimento para acompanhar tais transformações.

Os trabalhadores precisam estar em constante conexão com o entorno para que possam se adaptar e corresponder às expectativas de resultados das organizações. Nesse contexto, o tradicional modelo formal de capacitação utilizado até então não conseguiria mais garantir integralmente a consecução dos objetivos organizacionais, sendo necessário reinventar a forma de aprender nas organizações (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Borges-Andrade & Sampaio, 2019; Castells, 1996; Tadjá & Santos, 2021).

A aprendizagem em contextos de trabalho pode acontecer de duas maneiras: formalmente, quando a organização promove treinamentos, presenciais ou à distância, para capacitar seus colaboradores com vistas a qualificar seu desempenho, alterando o comportamento no cargo; e de maneira informal, quando o colaborador, por iniciativa própria, adota estratégias para desenvolver suas competências (Abbad et al., 2013). De acordo com Moraes e Borges-Andrade (2015), ambas modalidades, que são complementares, podem levar ao desenvolvimento profissional. Contudo, apresentam limites e não devem ser tratadas como adversas ou distintas quanto aos processos cognitivos que envolvem. Supõe-se que a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), promovida pelas instituições/empresas ou por iniciativa dos indivíduos, sofre grande influência das interações desses indivíduos com os ambientes técnico, organizacional e sociocultural (Illeris, 2011).

O conceito de desenvolvimento profissional foi desmembrado por Mourão e Monteiro (2018) e mostra que *desenvolvimento* está relacionado a crescimento, progressão, evolução, propagação, no que diz respeito à ampliação das competências ou capacidades, ou mesmo qualificações morais, psicológicas ou intelectuais, reportando a um processo de mudança e evolução. E o termo *profissional*, por sua vez, nos dicionários, refere-se à profissão, ofício, atividades e formação, não trazendo relação direta com emprego, organização de trabalho e nem com o termo carreira. Dessa forma, o desenvolvimento profissional é a aquisição e a transformação contínua de competências em processos de aprendizagem que são simultaneamente afetivos, cognitivos e comportamentais, competências essas que oferecem suporte para que o resultado de trabalho seja melhor, mais eficiente e eficaz (Mourão, Puente-Palacios, Porto & Monteiro, 2015).

O desenvolvimento profissional, portanto, está diretamente relacionado às trajetórias da carreira, não necessariamente associado à promoção ou à ocupação de novos postos de trabalho, mas compreende o processo individual de aprendizagem de competências para a atuação profissional. Assim, o desenvolvimento profissional se relaciona com a aprendizagem no trabalho, com a aprendizagem vivenciada, com a autorrealização e com as estratégias de aprendizagem que a pessoa utiliza (Haemer, Borges-Andrade & Cassiano, 2017; Monteiro & Mourão, 2017).

Da mesma forma que a aprendizagem no trabalho, o desenvolvimento profissional também acontece de maneira formal e informal. Os programas de treinamento abarcam o que a literatura acadêmica denomina de desenvolvimento profissional formal. Paralelo a ele, há um conjunto de ações tomadas individualmente para que as competências do trabalhador sejam aprimoradas. Essas ações informais que auxiliam no desenvolvimento profissional contemplam observação, imitação, tentativa e erro, reflexão sobre o que está ou não funcionando, apoio em documentos escritos ou registros da organização, participação em eventos e a interação interna, dentro da empresa e externa, com pessoas da sociedade em geral (Mourão et al., 2014; Viana & Mourão, 2019).

## **Desenvolvimento Profissional de Professores**

Assim como em outras categorias profissionais, o desenvolvimento profissional de professores vem sendo impactado pelas mudanças no cenário social, pela globalização, pela difusão da comunicação por meio da internet e, especialmente, pela mudança no perfil dos estudantes que estão nas salas de aulas, que são nascidos na era das tecnologias digitais (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Deaton, 2015; Esteve, 2009; Tadjá & Santos, 2021).

Os sistemas de ensino do mundo reconhecem que a qualidade de ensino está relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores (Paiva, Morais, Rosa, Moreira & Eichler, 2017). Programas institucionais de treinamento ou canalização de energia individual para busca de desenvolvimento profissional são realizados constantemente para que os professores estejam melhor qualificados, dispostos a enfrentar as provocações de sala de aula e desafiados a formar cidadãos com competências e habilidades básicas, polivalentes e produtivas (Mello, 2000; Mourão & Esteves, 2013; Paiva et al., 2017).

O desenvolvimento profissional do professor é descrito como um *continuum* de crescimento pessoal, relativo à capacidade de auxiliar na aprendizagem do estudante, que acontece no intercâmbio com outros profissionais da educação e resulta em melhoria da sua competência no que se refere à prática em sala de aula. Além disso, abrange aspectos técnicos, cognitivos, afetivos e relacionais, sendo marcado pelo percurso de carreira, suas dinâmicas individuais e coletivas (Day, 2001 *como citado em* Pinheiro, Serrazina & Silva, 2019, p. 1178; Ponte, 2012; Viana & Mourão, 2016; Viana & Mourão, 2019). Assim, o desempenho social do professor, para além do desempenho didático, poderá contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

## **Competências Socioemocionais**

Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos teóricos e práticos para um saber agir responsável, facilmente percebido pelos pares, envolvendo a habilidade de enfrentar situações adversas, solucionar problemas, oferecer suporte e relacionar-se com resiliência e empatia no

trabalho, em consonância com as complexidades das situações (Bandeira, César & Souza, 2014; Zarifian, 2003). Ela não é um estado ou se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico, não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontra engessada na atividade a ser realizada (Fleury & Fleury, 2001). Compreende um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, nutridas pela aprendizagem continuada e pelo sistema de avaliações. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, em um contexto profissional específico (Zarifian, 2003).

Gondim, Morais & Brantes (2014) apresentam as competências profissionais sob dois focos. O primeiro aborda as competências profissionais básicas da tarefa em si, passível de ser realizada em qualquer contexto. O segundo refere-se às competências socioemocionais, que estão no campo de processos afetivo-emocionais, pessoais e interpessoais. As competências básicas garantem um nível de domínio transversal, que permite ao colaborador dispor de seus recursos pessoais no nível do saber (conhecimento), do fazer (aplicação técnica) e do querer (atitudes e valores), adaptando-os ao contexto de trabalho mais imediato. As competências socioemocionais, por sua vez, funcionam como um elo, por meio do qual as demais competências são manifestadas e qualificadas ao longo do tempo. Portanto, é a percepção de aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, que permite a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para o espaço de trabalho.

Esses autores também desenvolveram um conceito de competências socioemocionais alinhado às demandas cotidianas vivenciadas pelos professores em sala de aula que abarcam suas interações com os estudantes, como sendo os padrões atitudinais, cognitivos e comportamentais resultantes da articulação de um amplo conjunto de conhecimentos, habilidades e motivações para lidar apropriadamente com demandas afetivo-emocionais e sociais inerentes às relações docente-aluno, aluno-docente e aluno-aluno. Esse modelo teórico alinha-se à realidade dos professores do ensino fundamental e considera as demandas socioafetivas vivenciadas nas interações de sala aula, como as relações com os estudantes (Gondim et al., 2014).



As competências socioemocionais de docentes constituem-se de quatro dimensões (Gondim et al., 2014), a saber: a) atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula, que é a predisposição motivacional para pensar positivamente sobre os diversos aspectos das interações sociais envolvidas com a atividade docente na sala de aula e investir afetivamente em comportamentos que preservem estados afetivos positivos pró-aprendizagem dos alunos e de bem-estar no trabalho para o docente; b) consciência emocional, como sendo a capacidade de identificar e perceber estados afetivos pessoais e dos alunos, sendo empático e agindo para prevenir a emergência de estados afetivos disruptivos, além de superar tensões e conflitos nas relações aluno-aluno, docente-aluno e aluno-docente; c) autonomia e regulação emocional, enquanto percepção de autoeficácia no controle da expressão emocional positiva ou negativa, podendo promover mudanças de estados afetivo-emocionais pessoais e dos alunos durante as atividades em sala de aula, que assegurem um clima afetivo de suporte à aprendizagem. Inclui o reconhecimento de limites pessoais do docente, solicitando ajuda quando necessário para gerenciar melhor situações emocionalmente desafiadoras do espaço escolar; e, por fim, d) sociabilidade, como a capacidade de comunicar-se de modo assertivo em sala de aula, usando vocabulário adequado com os alunos. Inclui também a capacidade de manter boa qualidade nas interações sociais, avançando na superação de tensões e conflitos decorrentes das relações aluno-aluno, docente-aluno e aluno-docente. Nessa perspectiva, ter habilidades sociais está relacionado ao poder de ser eficiente no âmbito da área profissional de atuação (Hakim, 2015).

### **Desenvolvimento das Competências Socioemocionais**

Para contribuir com a formação integral dos estudantes, os educadores devem apresentar, além das competências tradicionais de caráter cognitivo, intelectual e acadêmico, competências transversais, sociais e afetivas (Abed, 2016; Antunes & Plaszewski, 2018). As primeiras dessas competências denominam-se técnico-profissionais e as segundas são conhecidas como competências socioemocionais (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Swiatkiewicz, 2014).

Considerando que a profissão docente exige o desenvolvimento técnico e emocional, por ter intensa interação com outros indivíduos como alunos, pais, colegas e comunidade (Truta, 2014), o aperfeiçoamento de suas emoções é complexo e dinâmico, pois experimentam variados tipos de emoções com diferentes pessoas no contexto sociais onde estão inseridos ou atuando (Saunders, 2013).

As emoções têm um papel importante no desempenho dos professores e medeiam o comportamento na interação com outros indivíduos (Saunders, 2013). Nesse sentido, o desenvolvimento das competências socioemocionais é crucial na vida deles (Schonert-Reich, 2017), pois afeta o comportamento, sentimento e experiência dos mesmos com outros sujeitos (Truta, 2014), implicando em sua vida profissional, ao longo de sua caminhada como educador (Sutton, 2004).

No estudo desenvolvido pelos autores Dolev e Leshem (2017), os participantes apontaram a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas, pois, quando desenvolvidas, trazem equilíbrio para os comportamentos no cotidiano e, conseqüentemente, conseguem ter maior controle sobre impulsos, autoestima, empatia e relacionamento interpessoal, os quais levam os professores a terem relacionamentos mais qualificados com os alunos no ambiente escolar.

Da mesma forma, na pesquisa realizada pelos autores Hen & Novembro (2014), foram analisados os efeitos do treinamento da inteligência emocional e comprovou-se que a regulação das emoções aumenta a empatia dos indivíduos, ajudando-os a refletir sobre seus pensamentos e emoções, auxiliando-os a conectá-los com a vida pessoal e profissional, inclusive, contribuindo para a eficácia no ensino.

Considerando que a inteligência emocional é a capacidade que um determinado indivíduo possui de resolver problemas que ocorrem no cotidiano, na interação com outras pessoas, e em assumir comportamentos e atitudes apropriadas com o que está acontecendo (Corcoran & Tormey, 2013). Então, o desenvolvimento da inteligência emocional deve ser inseparável da vida dos

professores, sendo aperfeiçoado constantemente (Dolev & Leshem, 2017), uma vez que colabora para o desempenho individual do educador (Hen & Nov, 2014), sua adaptabilidade de carreira (Parmentier, Pirsoul & Nils, 2019), autoeficácia (Wu, Lian, Hong, Liu, Lin & Lian, 2019; Goroshit & Hen, 2014) e engajamento profissional (Nalipay, King, Haw, Mordeno & Rosa, 2021).

Professores com mais equilíbrio emocional tendem a manejar de modo consciente as próprias emoções e as dos estudantes, alcançando resultados eficazes no ambiente escolar (Taxer & Gross 2018), dado que as regulações das emoções têm forte influência no desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno (Garner, 2010). Da mesma forma, contribuem para o desempenho (Mohamad & Jais, 2015) e ajudam os mesmos a melhorar a interação com outros indivíduos (Schonert-Reichl, 2017), além de colaborar para que mantenham o foco na aprendizagem e nos seus objetivos profissionais (Sutton, 2004).

### **Método**

Focado no atingimento dos objetivos da pesquisa, o presente estudo utilizou uma abordagem quantitativa de natureza descritiva de tipo *Survey*. A coleta de dados ocorreu de modo *on-line*, via redes sociais, sendo disponibilizado um *link* aos participantes gerado pelo *Google Forms*, ficando disponível durante os meses de julho e agosto de 2021.

A coleta de dados foi realizada com 251 professores da Educação Básica de escolas privadas e públicas (estaduais e municipais), em vários municípios do Brasil, que estavam trabalhando há, pelo menos, um ano na função docente, licenciados em sua área de atuação.

A amostragem foi não probabilística, por conveniência através da técnica *snowball*, na qual os potenciais participantes, pertencentes à rede de contatos dos pesquisadores, conforme seu interesse e disponibilidade, responderam ao questionário. Em seguida, os respondentes compartilharam com seus contatos que atendiam aos critérios desta pesquisa (Gray, 2012).

Para viabilizar a realização das análises previstas – cálculo baseado em Tabachnick e Fidell (2007):  $N > 50 + 8m$ , onde o  $m$  é o número de variáveis explicativas, que, neste estudo, é igual a 22 (itens das cinco dimensões das competências socioemocionais), participaram 251 respondentes.

### **Coleta de Dados**

Os dados foram coletados por meio da aplicação de dois instrumentos de medida brasileiros, previamente validados em estudos anteriores, conforme descrito a seguir.

Para verificar as competências socioemocionais dos professores, foi usado o instrumento nomeado Competências Socioemocionais de Docentes da Educação Básica (EMODOC), desenvolvido por Carias, Gondim & Andrade (2020), com 22 itens, o qual está disposto como Anexo A. Este instrumento conta com uma escala de cinco pontos, sendo 1 para ‘Definitivamente não me descreve’ e 5 para ‘Descreve completamente’ e avalia 4 dimensões: i) atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula, ii) consciência emocional, iii) autonomia e regulação emocional, e iv) sociabilidade. O principal objetivo do EMODOC é avaliar os comportamentos emocionalmente competentes exibidos pelos professores do ensino básico para lidar com demandas socioemocionais do cotidiano da sala de aula, principalmente aquelas que envolvem interações com estudantes.

Para mensurar o desenvolvimento profissional dos participantes, foi usado o instrumento nomeado Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional (EPADP), desenvolvido por Mourão, Puente-Palacios, Porto & Monteiro (2015). Esse instrumento possui oito itens, está disposto no Anexo B e apresenta questões de solução unifatorial, associadas a uma escala tipo *Likert* de concordância de 11 pontos. O objetivo do EPADP é avaliar o estado atual de desenvolvimento profissional percebido, a inteligência emocional, o crescimento e amadurecimento de habilidades e atitudes durante sua trajetória que beneficiarão o desempenho no trabalho bem como o avanço na carreira profissional.

## **Procedimento de Coleta de Dados**

Os instrumentos foram digitalizados no *Google Forms* e disponibilizados através de um *link*, compartilhados em aplicativos/redes sociais (e.g., *WhatsApp/Instagram*) em grupos específicos de professores para a coleta dos dados pelo período de 25 de junho a 15 de agosto de 2021. O preenchimento foi precedido do aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguido de um questionário sociodemográfico e funcional para a caracterização dos participantes (gênero, idade, tempo de trabalho e formação acadêmica).

Na apresentação inicial, foi realizada a explicação dos objetivos da pesquisa e o compromisso com o sigilo das informações coletadas em relação à identificação dos participantes, conforme diretrizes das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos (Resoluções 466/2012 e 510/2016), bem como o atendimento ao Ofício Circular n.º 2/2021, do Ministério da Saúde, que apresenta orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, solicitando, por fim, o uso das informações coletadas para fins de pesquisa.

## **Análise de Dados**

Os dados coletados foram tratados utilizando-se o programa JASP 0.14.1. Primeiramente, foram realizadas análises descritivas (média, desvio-padrão, moda, mínimo e máximo, concentração de respostas), para avaliar os construtos. Em seguida, foi feita a correlação bivariada, para viabilizar a verificação das relações existentes entre as variáveis de interesse. Ainda foram feitos testes ANOVA com as variáveis de identificação (perfil) para verificar a existência de diferenças significativas de médias entre os grupos e regressão múltipla, para verificar a influência das competências socioemocionais sobre o desenvolvimento profissional (Hair, 2009).

## **Resultados**

Considerando os objetivos do presente estudo, os resultados das análises estão dispostos nessa seção e subdivididos em: Perfil da Amostra, Análises Descritivas, Construção do Modelo de Análise e Análise e Discussão dos Resultados.

## Perfil da Amostra

A amostra teve a participação de 251 professores atuantes na Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo 85% do gênero feminino (n=214) e 15% do masculino (n=37), 52% atuam apenas na rede pública de ensino (n=132), 35% atuam apenas na rede privada de ensino (n=88) e 13% atuam em ambas as redes de ensino – pública e privada (n=31). Destes, 17% são apenas licenciados, 66% são especialistas, 16% são mestres e 1% é representado por doutores em sua área de atuação; 84% dos respondentes residem em cidades do Rio Grande do Sul e os demais 16% são de outros estados do Brasil.

Também, no presente estudo, foi analisado o perfil etário dos participantes. O resultado foi organizado e está demonstrado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1

### *Perfil Etário dos Participantes*

Perfil etário	N	%	% acumulativa
18 e 25 anos de idade	9	3.5 %	3.5 %
26 e 35 anos de idade	63	25.1 %	28.6 %
36 e 45 anos de idade	84	33.4 %	62.1 %
46 e 55 anos de idade	75	29.8 %	92.0 %
acima de 56 anos de idade	20	7.9 %	100 %
Total	251	100.000	

Quanto à idade dos participantes, observa-se uma predominância na faixa etária dos 36 aos 45 anos (33,43%) e a minoria está entre 18 e 25 anos de idade (3,58%).

Os participantes também responderam a uma questão em relação à graduação ou graduações em que se formaram e as respostas foram organizadas na Tabela 2, que apresenta as licenciaturas, frequências e porcentagens dos professores que fazem parte da amostra.

Tabela 2

*Graduação dos Professores*

Graduação (licenciatura)	N	%	% acumulativa
Pedagogia	119	47.41%	47.410
Matemática	18	7.17%	54.581
Letras	36	14.34%	68.924
Ciências Biológicas	18	7.171	76.095
Arte	1	0.398	76.493
Física	2	0.797	77.290
Química	2	0.797	78.087
Educação Física	9	3.586	81.673
Geografia	11	4.382	86.055
História	9	3.586	89.641
Filosofia	5	1.992	91.633
Música	1	0.398	92.031
Mais de uma licenciatura (áreas diversas)	20	7,969	100.000
Missing	0	0.000	
Total	251	100.000	

Em relação à atuação dos professores licenciados aos níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano ou Ensino Médio), foi encontrado que 59% dos participantes atuavam em apenas um nível de ensino, 29% estavam atuando em dois níveis de ensino, 10% em três níveis de ensino e só 2% atuavam em quatro níveis de ensino. Os participantes também responderam sobre a sua experiência profissional e os resultados foram distribuídos na Tabela 3, que está disposta logo a seguir:

Tabela 3

*Tempo de Experiência dos Participantes como Professor(a)*

Experiência como professor(a)	N	%	% acumulativa
5 anos de experiência	32	12.7 %	12.7 %
6 a 10 anos de experiência	54	21.5 %	34.2 %
11 a 15 anos de experiência	42	16.7 %	50.9 %
acima de 16 anos de experiência	123	49 %	100%

É possível observar que a maioria dos participantes tem mais de 16 anos de experiência profissional.

Na Tabela 4, é apresentada a carga horária formal semanal de trabalho que os participantes exerciam no momento da aplicação do questionário.

Tabela 4

*Carga Horária Semanal de Trabalho Formal*

Carga horária de trabalho formal	N	%	% acumulativa
até 10 horas semanais	10	3.98 %	3.984
de 11 a 20 horas semanais	31	12.35 %	16.335
de 21 a 30 horas semanais	50	19.92 %	36.255
de 31 a 40 horas semanais	103	41.03 %	77.291
mais de 40 horas semanais	57	22.70 %	100.000
Total	251	100%	

Quanto ao tempo de trabalho formal dos participantes, percebe-se que a maioria realiza suas atividades durante 31 a 40 horas semanais (41%) e apenas 3,9% trabalham até 10 horas semanais.

**Análise Descritiva**

A análise descritiva foi feita a partir da aferição da normalidade dos dados, realizada pelos testes de Kolmogorov e Smirnov. Na sequência, foi realizada a análise de confiabilidade interna das



escalas, mensurada pelo Alfa de Cronbach (valores maiores que 70 indicam escala confiável) (Hair, 2009).

Na escala da EPADP, composta por oito itens, foi possível verificar um Alfa de 0,848, enquanto a EMODOC, composta por 22 itens, apresentou um Alfa de 0,876. Estes valores podem ser considerados como ótimos para análise estatística por estarem acima do mínimo recomendado de 0,700.

Na Tabela 5, estão as médias e desvio-padrão com os itens de cada escala usados no presente estudo. Nela, é possível observar que, no instrumento EMODOC, dois fatores ficaram abaixo da média: EmoAre e a EmoCem, enquanto outros dois ficaram acima da média: EmoApp e EmoSoc. Os valores EPADP ficaram acima da média.

Tabela 5

*Média Geral da EPADP + Média Fatores EMODOC*

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
EPADP	243	5,38	10,00	8,67	0,88 %
EmoApp	243	3,50	5,00	4,57	0,37 %
EmoCem	243	3,00	5,00	4,39	0,47 %
EmoAre	243	2,67	5,00	4,20	0,51 %
EmoSoc	243	3,63	5,00	4,68	0,33 %
EMODOC	243	3,55	5,00	4,52	0,33 %
Valide N (listwise)	243				

EmoAre refere-se à ‘autonomia e regulação emocional’, a partir dos itens da escala EMODOC V3 (Sei como agir em situações de conflito entre alunos em sala de aula para evitar que se agravem), V11 (Quando estou aborrecido(a) com o mau comportamento dos alunos, procuro sensibilizá-los sobre a importância de se colocar no meu lugar) e V17 (Em situações de confronto com os alunos, controlo minhas emoções para reagir com menos intensidade).

Uma das explicações para esses fatores estarem abaixo da média pode estar associada ao baixo desenvolvimento e autoconsciência de suas emoções (Jennings & Greenberg, 2009), uma vez

que as escolas enfrentam desafios contínuos em manter professores altamente qualificados e desenvolvidos em nível internacional, principalmente em lugares que existe uma população crescente diversificada em cultura e características socioeconômicas (Cross & Hong, 2012).

Considerando que os professores influenciam fortemente seus alunos, ao administrar de maneira mais qualificada suas emoções, eles tendem a alavancar os resultados do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a melhoria no desempenho acadêmico e comportamental dos estudantes (Schonert-Reichl, 2017).

No estudo realizado pelos autores Jennings e Greenberg (2009), foi discutido que os professores com alta competência social e emocional são conscientes de suas emoções, reconhecendo as suas forças e fraquezas. Por compreenderem de maneira mais refinada as suas emoções e de seus alunos, conseguem contribuir para a regulação emocional no contexto escolar e, conseqüentemente, gerenciam os conflitos em sala de aula e fora dela, auxiliando os alunos a aprenderem mais e melhor. O estudo realizado pelos autores Valente, Monteiro & Lourenço (2018) demonstrou que os professores com maior consciência emocional tendem a gerenciar de modo eficaz as experiências em sala de aula e no contexto escolar, independente dos atores – colegas ou estudantes.

Já as facetas remanescentes (atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula, consciência emocional e sociabilidade) apresentaram variâncias independentes inferiores às variâncias explicadas pelas outras facetas, sinalizando que, embora com conteúdo semânticos diferenciados, compartilham variância entre si, ratificando a solução unifatorial do EMODOC. Esses resultados contribuem para o campo ao trazerem evidências de que os componentes integrantes das competências socioemocionais (CSEs) raramente atuam de modo isolado (Denham, 2018), sendo difícil supor, por exemplo, que um docente que não consiga identificar o estado de humor da turma consiga adotar atitudes pró-aprendizagem em sala de aula.

A abreviação EmoSoc refere-se à ‘sociabilidade’, a partir dos itens da escala EMODOC V2 (Incentivo os alunos a respeitarem opiniões divergentes, aumentando a sociabilidade, o clima de

tolerância e a diversidade), V4 (Nas situações de conflito entre os alunos, procuro agir para preservar as boas relações sociais), V7 (A maneira como me comunico com os meus alunos cria um clima favorável para nossa interação), V10 (Busco utilizar um vocabulário acessível à realidade dos alunos para me comunicar com eles), V14 (Procuro integrar os novos alunos para que se sintam acolhidos), V16 (Procuro estar aberto(a) ao diálogo com o aluno indisciplinado para melhorar a interação com ele), V19 (Em turmas menos colaborativas, procuro desenvolver atividades e diálogos para que se engajem no processo de aprendizagem) e V20 (Procuro me aproximar do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem oferecendo suporte pedagógico).

Nesse sentido, o resultado do presente estudo está acima da média e vai ao encontro da pesquisa realizada pelo autor Hakin (2015), o qual obteve médias altas para as questões relacionadas às competências sociais dos professores, evidenciando que as habilidades sociais estão relacionadas à comunicação e à capacidade de interagir efetivamente com outros indivíduos, como alunos, colegas, pais e responsáveis, o que tende a contribuir para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

### **Construção do Modelo de Análise**

Para construção do modelo de análise, foram realizados testes ANOVA com as variáveis de identificação (perfil) para avaliar diferenças significativas de médias entre os grupos, o que não foi comprovado. O modelo utilizou a escala EPADP como variável dependente e a EMODOC como variável independente.

Na preparação do modelo de regressão linear, foram observados os 4 requisitos básicos de análise de resíduos do modelo: verificação de valores discrepantes (*outliers*), a não existência de autocorrelação, isto é, a diferença entre o valor previsto e o valor observado, a distribuição normal da amostra e a homocedasticidade.

A análise de resíduos sugeriu a exclusão de 8 casos, restando uma amostra de 244. Para o diagnóstico por caso para valores discrepantes, o teste apresentou valores padronizados dentro dos limites aceitáveis (valores entre -3 e +3), variando entre -2,167 e +1,792.

Para verificação da ausência de autocorrelação entre os resíduos, foi realizado o teste de Durbin-Watson, que mostrou o valor de 1,972, considerado um valor aceitável por estar na faixa entre 1,5 e 2,5.

No intuito de confirmar a homocedasticidade, foi gerado um gráfico para avaliar a diferença entre os resíduos previstos ajustados (X) e os resíduos ajustados (Y), além de um histograma dos resíduos padronizados para saber se eles apresentam uma distribuição normal. Também foi realizada uma ANOVA para avaliar a homogeneidade e variância do modelo (teste F = 16,943) e rejeitar a hipótese nula ( $h_0$ ) de que o ajuste do modelo sem o previsor é igual ao ajuste do modelo com o previsor. A rejeição da  $h_0$  permitiu aceitar a hipótese alternativa ( $H_1$ ), sustentando a capacidade preditiva do modelo.

A regressão confirmou a hipótese geral do estudo, mostrando uma influência altamente significativa (Sig = 0,000), positiva (Beta 0,382) da EMODOC na EPADP ( $R = 0,596$ ,  $r^2 = 0,355$ ,  $r^2$  ajustado = 0,301). O  $r^2$  significa que as competências socioemocionais influenciam em 30% no desenvolvimento profissional dos professores. A Tabela 6, a seguir, apresenta os valores dos coeficientes individualizados por fator da EMODOC.

Tabela 6

*Coefficientes Individualizados por Fator da EMODOC*

Modelo		Coeficientes			t	p
		Não padronizados		Padronizados		
		B	Desvio- Padrão	Beta		
1	(Constant)	3.097	0.74%		4.134	0.000

Atitude positiva	0.562	0.18%	0.239	3.060	0.002
Consciência das emoções	0.088	0.16%	0.047	0.523	0.602
Regulação das emoções	0.303	0.12%	0.177	2.511	0.013
Socialização	0.288	0.25%	0.108	1.148	0.252

Nota a. Variável dependente EPADP

Conforme demonstrado na Tabela 6, foram analisados os coeficientes individualizados e foi possível observar que os fatores ‘Atitude Positiva e Autonomia’ e ‘Regulação das Emoções’ na EPADP tiveram um efeito significativo, pois o valor de ‘p’ foi menor que 0,05, ou seja, quanto mais autonomia e atitude positiva os professores dispuserem, melhor será o seu desenvolvimento. No entanto, não foi significativo para os fatores ‘Socialização’ e ‘Consciência Emocional’, nos quais o valor de ‘p’ foi maior que 0,05.

### **Discussão dos Resultados**

De modo geral, a regressão mostrou uma influência altamente significativa da EMODOC na EPADP. Pode-se afirmar que este resultado está de acordo com o estudo conduzido pelos pesquisadores Parmentier, Pirsoul & Nils (2019), no qual foi descoberto que a inteligência emocional prediz a adaptabilidade de carreira, ou seja, a capacidade do sujeito mobilizar capital social para promover e desenvolver a sua carreira. Além disso, na pesquisa realizada pelos autores Wu et al. (2019), foi constatado que, quanto mais os professores usam as competências emocionais para melhorar o desempenho, maior será a autoeficácia dos mesmos no ambiente de aprendizagem.

Analisado o fator ‘Autonomia e Regulação das Emoções’ na EPADP, de modo individual, foi observado que o resultado foi significativo, o que está relacionado com o estudo realizado pelos autores pelos Goroshit & Hen (2014), onde foi descoberto que a regulação das emoções prediz a autoeficácia dos professores, ou seja, os professores emocionalmente desenvolvidos conseguem organizar ações para atingir suas metas.

Da mesma forma, os autores Nalipay et al. (2021) descobriram que, quando maximizadas as emoções positivas e minimizadas as emoções negativas, o engajamento na profissão é

potencializado, o que significa que os professores conseguem encontrar recursos e ações pessoais duradouras no seu trabalho, o que colabora para a aprendizagem dos alunos

Outra descoberta relevante foi na pesquisa realizada pelos autores Mohamad e Jais (2015), na qual foi encontrado que a inteligência emocional, a autorregulação das emoções, a empatia e a habilidade social têm maior impacto no desempenho profissional dos professores. Do mesmo modo, no estudo elaborado pela autora Sutton (2004), foi descoberto que os educadores acreditam que regular as emoções e mantê-las em equilíbrio traz benefícios. Esse dado mantinha os mesmos focados em seus objetivos acadêmicos e ajudava na eficácia do ensino.

Quanto ao fator 'Atitude Positiva', que também foi significativo, o resultado desta pesquisa vai ao encontro do estudo realizado pelos autores Ahmad, Said, Zeb, Sihatullah & Rehman (2013), os quais encontraram que os educadores que possuíam atitudes positivas frente à profissão de docente colaboravam para que as boas práticas de ensino resultassem em um bom desempenho do aluno, uma vez que a atitude do sujeito impacta de modo positivo nas suas próprias ações, pois eles trabalham para melhorar suas habilidades e qualificar resultados, colaborando para eficácia da aprendizagem de maneira geral.

Os professores que possuem atitude positiva buscam trabalhar constantemente para o melhoramento de suas práticas profissionais, buscando desenvolver competências e compreensão do contexto onde estão inseridos, no intuito de se qualificarem e serem mais eficazes. Tal postura impacta no desenvolvimento do aluno, já que o educador influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem (Sieberer-Nagler, 2016).

O desenvolvimento profissional atrelado à inteligência emocional dos professores qualifica os resultados do ensino, contribuindo para que os indivíduos sejam mais empáticos, minimizando situações de estresse e colaborando na identificação e expressão de emoções (Hen & Nov, 2014), tornando o ambiente de trabalho mais agradável e favorecendo o processo de ensino e aprendizagem tanto para com os estudantes quanto entre os educadores (Dolev & Leshem, 2017).

A partir dessa perspectiva, espera-se que professores competentes emocionalmente mantenham um relacionamento com seus alunos caracterizado como funcional e de qualidade (Barbarin et al., 2013; Brock & Curby, 2014; Garner, Mahatmya, Moses & Bolt, 2014), percebendo que isso ocorre quando há um maior nível de afinidade (abertura, segurança e afeto) e baixo nível de conflito (desprazer, discordância e imprevisibilidade) entre estudantes e professor (Carias, Gondim & Andrade, 2020).

Embora a análise não tenha encontrado escores significativos para os fatores ‘Socialização’ e ‘Consciência das Emoções’, com o EPADP, é importante ressaltar que eles são fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores. Do mesmo modo, no estudo realizado pelos autores Corcoran e Tormey (2013), os quais evidenciam na pesquisa que a inteligência emocional não foi significativa no desempenho dos professores, os mesmos argumentam que as emoções não deixam de ter um papel de base para o desempenho do professor, visto que está presente na interação entre os indivíduos.

O estudo realizado pelo autor Hakin (2015) destacou que o poder das competências sociais e interpessoais influencia de maneira significativa na melhoria do desempenho da aprendizagem do aluno e, embora o presente estudo aborde o desenvolvimento individual do professor, para o fator ‘Consciência das Emoções’, os autores Jennings e Greenberg (2009) destacam a importância do professor desenvolver suas habilidades de identificar suas emoções e tomar consciência delas, pois, assim, conseguirá dominá-las e, portanto, melhorar o ensino.

Diante disso, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional atrelado às competências socioemocionais dos professores, quando aprimoradas, trazem benefícios tanto para os professores quanto para os alunos, pois permite que professores manejem de maneira mais refinada as suas emoções, contribuindo para um maior equilíbrio na relação com os alunos e, conseqüentemente, maior sucesso no ensino (Aspelin, 2019; Jesen, Jensen & Rasmussen, 2015).

O estudo desenvolvido pelos autores Taxer & Gross (2018) aponta que os professores capazes de criar situações que envolvem experiências emocionais positivas contribuem para o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Para que os professores estejam preparados para o exercício competente da docência, é necessária a busca constante por qualificação que os auxiliem na regulação, em diversos níveis, de suas emoções, de forma que consigam impactar de maneira positiva no contexto escolar (Taxer & Gross, 2018). A capacitação continuada é uma via de duas mãos e deve ser oferecida pelas instituições de ensino, mas também buscada pelos professores individualmente, com o objetivo de melhoria profissional e, no coletivo, qualificação do processo de ensino e aprendizagem (Dolev & Leshem, 2017), melhoria no ambiente de trabalho e maior equilíbrio de suas emoções, favorecendo o ambiente de aprendizagem (Hen & Nov, 2014).

Os treinamentos e desenvolvimento sobre inteligência emocional têm um forte valor agregado, pois ajudam a melhorar a vida tanto no âmbito pessoal quanto no profissional dos professores, posto que auxiliam os profissionais para manejarem com mais qualidade suas emoções, o estresse associado ao cotidiano da vida escolar e contribuem para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo (Maillefer & Saklofske, 2018).

Diante disso, recomenda-se que a formação inicial dos professores nas instituições de ensino superior promova o desenvolvimento das competências socioemocionais, preparando os recém-formados para lidar com as adversidades encontradas nas escolas. Sujeitos altamente desenvolvidos conseguem realizar o gerenciamento em sala de aula, manter um bom relacionamento com os alunos e colegas e, dessa maneira, tendem a alcançar resultados satisfatórios em sua jornada profissional (Schonert-Reichl, 2017).

Outro aspecto importante a ressaltar é que os programas de desenvolvimento de professores devem ser realizados em ambientes seguros, onde haja uma percepção crítica para ações, emoções, valores e crenças individuais, na perspectiva das instituições de ensino e da melhoria na educação,



como um todo, favorecendo o progresso dos próprios professores, das escolas e dos alunos (Cross & Hong, 2012).

### **Considerações Finais**

O presente estudo investigou como as competências socioemocionais contribuem para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. O resultado geral confirma a hipótese de que a EPADP influencia de maneira significativa no EMODOC, permitindo concluir que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que o efeito se mostrou altamente significativo.

Nessa perspectiva, foi analisado de modo individualizado cada fator e foi percebido que a atitude positiva e autonomia e a regulação das emoções predizem o desenvolvimento individual dos professores. No entanto, a socialização e a consciência das emoções não foram significativas. Essa análise permite considerar que os fatores emocionais são mais importantes no desenvolvimento dos professores do que as competências sociais.

A contribuição teórica do presente estudo, ao avaliar a influência dos fatores do EMODOC no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente os fatores relacionados com a gestão das emoções (inteligência emocional), é significativa, oferecendo apoio para os gestores de instituições de ensino oferecerem propostas mais eficazes de capacitação docente, que envolvam as temáticas de competências socioemocionais conectadas com as competências técnicas, considerando que o docente é um ser integral e que suas competências socioemocionais influenciam diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula e, portanto, impactam na aprendizagem e nos relacionamentos com os estudantes.

Existem poucas pesquisas no cenário nacional referente a esse tema, direcionadas ao público docente. Ao diagnosticar as competências socioemocionais mais demandadas e mobilizadas na prática cotidiana em sala de aula e que contribuem na percepção de desenvolvimento profissional dos docentes, espera-se apontar possibilidades de ações de capacitações que possam desenvolvê-las para tornar mais efetivo o processo de ensino-aprendizagem junto aos estudantes.

Existem muitas limitações no estudo, mas destaca-se que foi investigada uma realidade socioeconômica e diversa de professores. Estudos futuros podem aprofundar mais o tema, investigando se, além das competências socioemocionais, a cultura modera o desenvolvimento do professor. Também podem ser investigados individualmente cada um dos fatores que não se mostraram significativos no presente estudo (regulações das emoções e atitude positiva), analisando-se o desempenho docente em relação à aprendizagem dos estudantes.

### Referências

- Abbad, G., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil (2 ed, pp. 237-275)*. Artmed.
- Abbad, G., Loiola, E., Zerbini, T., & Borges-Andrade, J. E. (2013). Aprendizagem em organizações e no trabalho. In: L. O., Borges, & L. Mourão, (Eds.), *As pessoas, o trabalho e as organizações: Intervenções a partir da Psicologia* (pp. 497-527). Artmed.
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *Jornal Internacional de Educação Emocional*, 11(1) 153-168
- Ahmad, I., Said, H., Zeb, A., Sihatullah, & Rehman, K. (2013). Effects of Professional Attitude of Teachers on their Teaching Performance: Case of Government Secondary School Teachers in Malakand Region, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1), 25-31 10.36941/jesr
- Bandeira, Y. M., César, P., & Souza, Z. de. (2014). Mobilização de competências na profissão docente: Contribuições do modelo da competência. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 273–281.
- Barbarin, O., Iruka, I., Harradine, C., Winn, D., McKinney, M., & Taylor, L. (2013). Development of social-emotional competence in boys of color: A cross-sectional cohort analysis from pre-K to second grade. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2pt3), 145–155.

- Borges-Andrade, J. E., & Sampaio, N. S. P. (2019). Aprendizagem e desenho do trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(4), 859–866.
- Brock, L. L., & Curby, T. W. (2014). Emotional Support Consistency and Teacher-Child Relationships Forecast Social Competence and Problem Behaviors in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education and Development*, 25(5), 661–680.
- Carias, I. A., Gondim, S. M. G., & Andrade, J. M. (2020). *Competências socioemocionais e desempenho docente na Educação Básica: Desenvolvimento de medida e teste de modelo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Brasil].
- Castells, M. (1996). La era de la información. *Economía, Sociedad y Cultura*, 1. Siglo XXI.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2001). (21ª ed.). Saraiva.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers performance? *Teaching and teacher education*, 35, 34-42.
- Deaton, S. (2015). Social learning theory in the age of social media: Implications for educational practitioners. *Journal of Educational Technology*, 12(1), 1-6.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39.
- Esteve, J. M. (2009). Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: C. V. Medrano & D. Vallant. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 17-27). Santillana.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.

- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E. N. (2014). Associations of Preschool Type and Teacher–Child Relational Quality With Young Children’s Social-Emotional Competence. *Early Education and Development, 25*(3), 399-420.
- Gimenez, A. B. (2020). *Estratégias de aprendizagem no trabalho: A influência da cultura de inovação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia-MG, Brasil].
- Gondim, S. M., Morais, F. A. de & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 14*(4), 394-406.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-Efficacy Predict Teachers' Self-Efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies, 2*(3), 26-32.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2a ed.). Penso Editora.
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science, 4*(2), 1-12.
- Haemer, H. D., Borges-Andrade, J. E. & Cassiano, S. K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning, 29*(6), 490-506.
- Hair, J. F. (2009) *Análise multivariada de dados* (6° ed.), 1-182.
- Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching education, 25*(4), 375-390.
- Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. In: M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O’Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (p. 32-45). Sage Publications.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*.
- Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2015). Does professional Development of preschool teachers improve child socio-emotional outcomes? Available at SSRN 2589819.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Pub. L. N. 9394.

- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão. *São Paulo Perspectiva*, 14(1), 98-110.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Curricular Comum*.
- Ministério da Saúde. (2021). Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Of. C. 2/2021. *Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual*.
- Monteiro, A. C. F., & Mourão, L. (2017). Desenvolvimento profissional: A produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(1), 39-45.
- Monteiro, A. C. F., Mourão, L., & Freitas, C. P. P. (2019). Impacto das políticas de gestão de pessoas sobre o desenvolvimento profissional dos trabalhadores. *Psico*, 50(4), e-29665.
- Mohamad, M., & Jais, J. (2016). Emotional intelligence and job performance: A study among Malaysian teachers. *Procedia Economics and Finance*, 35, 674-682.
- Mourão, L., & Esteves, V. V. (2013). Ensino fundamental: Das competências para ensinar às competências para aprender. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 21(80), 497-512.
- Mourão, L., & Monteiro, A. C. (2018). Desenvolvimento profissional: Proposição de um modelo conceitual. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 33-45.
- Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palacios, K. (2014). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, 19(1), 73-85.
- Mourão, L., Puente-Palacios, K., Porto, J. B. & Monteiro, A. C. (2015). Percepção do desenvolvimento profissional. In: K. Puente-Palacios & A. L. A. Peixoto (Orgs.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho* (pp. 313-324.). Artmed.
- Mourão, L., & Monteiro, A. C. (2018). Professional development: Proposal of a conceptual model. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 33-45.
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2016). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 66-80.

- Nalipay, M. J. N., King, R. B., Haw, J. Y., Mordeno, I. G., & Rosa, E. D. D. (2021). Teachers who believe that emotions are changeable are more positive and engaged: The role of emotion mindset among in-and preservice teachers. *Learning and Individual Differences, 92*, 102050.
- Paiva, J. C., Morais, C., Rosa, M. P. A., Moreira, L., & Eichler, M. L. (2017). Desenvolvimento profissional e cooperação internacional para professores de química: Avaliação da intenção de mudança pedagógica após formação continuada no Porto, Portugal. *Química Nova, 40*(1), 105–112.
- Parmentier, M., Pirsoul, T., & Nils, F. (2019). Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: A two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences, 151*, 109446.
- Pinheiro, M. G. C., Serrazina, M. L., & Silva, A. F. G. (2019). Desenvolvimento profissional de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental no tema probabilidade. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 33*(65), 1175–1194.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change, 14*(3), 303-333.
- Schonert-Reichl, KA (2017). Aprendizagem socioemocional e professores. *O futuro das crianças*, 137-155.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching, 9*(1), 163-172.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Soc Psychol Educ, 7*, 379–398.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5a. ed). Allyn and Bacon.
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127*, 791-795.

- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education, 74*, 180-189.
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools, 56*(5), 741-750.
- Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. *Emotional intelligence in education, 377-402*.
- Viana, P. J., & Mourão, L. (2019). Características da tarefa e do conhecimento como preditoras do desenvolvimento profissional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 19*(4), 800-808.
- Viana, V. R., & Mourão, L. (2016). Percepção dos docentes do ensino fundamental sobre seu desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17*(1), 55–65.
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: an international journal, 47*(3), 1-10.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo de competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. SENAC.

## Anexo A – Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional – EPADP

As frases abaixo abordam a temática desenvolvimento profissional, leia cada frase com atenção e, pensando em sua situação atual, avalie o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas. Escolha o ponto da escala abaixo que melhor descreve a sua opinião e registre o número correspondente nos parênteses de cada frase.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo totalmente										Concordo totalmente

Aspectos a serem avaliados		Avaliação
V1	Atualmente domino todas as habilidades necessárias para a realização do meu trabalho.	( )
V2	Minha chefia já fez elogios sobre o meu desenvolvimento como profissional.	( )
V3	Atualmente, sinto-me bem preparado para realizar as atividades que me são destinadas.	( )
V4	Tive expressivo desenvolvimento profissional desde que comecei a trabalhar.	( )
V5	Meus colegas elogiam meu crescimento profissional.	( )
V6	Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente o meu trabalho.	( )
V7	Tenho me tornado um profissional mais qualificado.	( )
V8	Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado.	( )



## Anexo B – Competências Socioemocionais de Docentes da Educação Básica - EMODOC

Caro(a) professor(a), na sequência você encontrará uma série de afirmativas sobre a experiência de seu dia a dia na sala de aula. Responda com base no quanto cada uma delas descreve seu modo de pensar e agir.

Definitivamente não me descreve	Descreve muito pouco	Descreve um pouco mais	Descreve bastante	Descreve completamente
1	2	3	4	5

Itens	Escala				
V1. Acredito que situações de conflito me fazem aprender a lidar melhor com as diferenças individuais em sala de aula.	1	2	3	4	5
V2. Incentivo os alunos a respeitarem opiniões divergentes, aumentando a sociabilidade, o clima de tolerância e a diversidade	1	2	3	4	5
V3. Sei como agir em situações de conflito entre alunos em sala de aula para evitar que se agravem.	1	2	3	4	5
V4. Nas situações de conflitos entre os alunos, procuro agir para preservar as boas relações sociais.	1	2	3	4	5
V5. Sinto-me motivado(a) em buscar novos conhecimentos para lidar com os desafios da relação professor-aluno em sala de aula, porque acredito que isso me torna um(a) melhor professor(a).	1	2	3	4	5
V6. Procuro identificar o estado de humor do aluno para escolher a melhor postura a adotar.	1	2	3	4	5
V7. A maneira como me comunico com os meus alunos cria um clima favorável para nossa interação.	1	2	3	4	5
V8. Acredito que elogiando os esforços dos alunos, eu os ajudo a superar suas dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
V9. Sou otimista em relação a aprendizagem dos alunos, porque acredito que ela é um processo gradual.	1	2	3	4	5
V10. Busco utilizar um vocabulário acessível à realidade dos alunos para me comunicar com eles.	1	2	3	4	5
V11. Quando estou aborrecido(a) com o mau comportamento dos alunos, procuro sensibilizá-los sobre a importância de se colocarem no meu lugar.	1	2	3	4	5
V12. Acredito que nem sempre se alcança os objetivos planejados para uma aula, mas mesmo assim me vejo motivado(a) a seguir tentando.	1	2	3	4	5
V13. Percebo quando os alunos estão agitados e dou um tempo para que se acalmem antes de retomar a aula.	1	2	3	4	5
V14. Procuro integrar os novos alunos para que se sintam acolhidos.	1	2	3	4	5
V15. Acredito que a valorização dos pontos fortes dos alunos cria um clima favorável à aprendizagem.	1	2	3	4	5
V16. Procuro estar aberto(a) ao diálogo com o aluno indisciplinado para melhorar a interação com ele.	1	2	3	4	5
V17. Em situações de confronto com alunos, controlo minhas emoções para reagir com menos intensidade.	1	2	3	4	5
V18. Consigo identificar o estado de humor da turma e adoto estratégias de ensino-aprendizagem apropriadas.	1	2	3	4	5
V19. Em turmas menos colaborativas, procuro desenvolver atividades e diálogos para que se engajem no processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5
V20. Procuro me aproximar do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem oferecendo suporte pedagógico.	1	2	3	4	5

---

V21. Percebo quando o aluno está isolado e busco me aproximar para entender o que está ocorrendo.	1	2	3	4	5
V22. Compreendo a ansiedade dos alunos antes das avaliações de aprendizagem e faço algo para reduzi-la.	1	2	3	4	5

---