



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Mestrado

IAGO ANDRADE CARIAS

**Competências Socioemocionais e Desempenho Docente na Educação Básica:
Desenvolvimento de Medida e Teste de Modelo**

Salvador-BA

2020

IAGO ANDRADE CARIAS

**Competências Socioemocionais e Desempenho Docente na Educação Básica:
Desenvolvimento de Medida e Teste de Modelo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim

Coorientador: Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade

Salvador-BA

2020

C277 Carias, Iago Andrade.
Competências socioemocionais e desempenho docente na educação básica:
desenvolvimento de medida e teste de modelo. / Iago Andrade Carias. – 2020.
32 f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sônia Maria Guedes Gondim
Coorientador: Prof^º Dr^º Josemberg Moura de Andrade
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia.
2020.

1. Escolas públicas. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Professores –
Formação. 4. Professores – Emoções e cognição. I. Gondim, Sônia Maria Guedes.
II. Andrade, Josemberg Moura de. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de
Psicologia. IV. Título.

CDD: 370.15

TERMO DE APROVAÇÃO

Título: Competências Socioemocionais e Desempenho Docente na Educação Básica:
Desenvolvimento de Medida e Teste de Modelo.

Nome: Iago Andrade Carias.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade
Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre.

Dissertação defendida e aprovada em 17 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Camila de Sousa Pereira-Guizzo

SENAI/CIMATEC

Profa. Dra. Thatiana Helena de Lima

Universidade Federal da Bahia

Agradecimentos

Esta dissertação não seria possível sem a presença de pessoas maravilhosas em minha vida. Agradeço por sempre estarem presente com carinho e muito afeto.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, José Alves Carias e Maria Cristina Sousa Andrade Carias, e ao meu irmão, Ícaro Andrade Carias, por todo apoio, carinho e compreensão.

Agradeço à minha namorada, Katlyane Colman, por todo amor e companheirismo que temos vivido nesses quase sete anos de relacionamento. Todas as incertezas e inseguranças se dissipam quando estou contigo.

Agradeço à minha orientadora, Sônia Maria Guedes Gondim, por toda dedicação, entusiasmo e carinho nesse processo. Você sempre esteve presente e por isso sou muitíssimo grato por ter sido seu orientando.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa por todo apoio afetivo e acadêmico, em especial a Carolina Brantes pela colaboração desenvolvida durante o mestrado.

Agradeço também ao coorientador, Josemberg Moura de Andrade, por todo suporte nesses últimos anos.

Resumo

Carias, I. A. (2020). *Competências Socioemocionais e Desempenho Docente na Educação Básica: Desenvolvimento de Medida e Teste de Modelo* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

O principal objetivo desta dissertação foi analisar as relações entre competências socioemocionais (CSEs) e o desempenho contextual de docentes do ensino fundamental. As CSEs são resultantes da articulação entre conhecimentos, habilidades e motivações para lidar com demandas socioafetivas. O desempenho contextual corresponde a ações não formalmente previstas nas descrições de um cargo, mas que contribuem para a efetividade profissional e organizacional. No trabalho de educadores do ensino fundamental, esse desempenho pode incluir comportamentos do dia a dia de sala de aula que também favorecem a formação integral dos estudantes. Esse é o caso das práticas docentes promotoras de um clima para criatividade em sala de aula e de uma relação professor-aluno funcional. Para cumprir o objetivo principal foram desenvolvidos dois estudos. O *Estudo 1* teve como objetivo construir e testar as propriedades psicométricas de uma medida de competências socioemocionais de docentes do ensino fundamental (EMODOC). O *Estudo 1* foi realizado em duas etapas. No primeiro momento, realizaram-se grupos focais e entrevistas com educadores do ensino fundamental para auxiliar na construção do instrumento e no refinamento do modelo teórico de CSEs. No segundo momento, as qualidades psicométricas do EMODOC foram avaliadas em amostra composta por 188 docentes da rede pública de ensino de uma capital do nordeste brasileiro. Os resultados do *Estudo 1* indicaram a unidimensionalidade da medida. O *Estudo 2* teve como objetivo testar o poder preditivo das CSEs no desempenho contextual dos docentes, avaliado por meio de suas facetas de clima para criatividade em sala de aula e da relação professor-aluno funcional. Participaram desse estudo 90 professores da amostra anterior que lecionavam do 4º ao 9º ano do ensino fundamental. Também participaram

do *Estudo 2* três alunos de cada um dos professores para gerar os indicadores das facetas do desempenho contextual dos docentes. Além do EMODOC, os professores responderam à Escala de Relação Professor-Aluno. Os alunos responderam à Escala de Clima para Criatividade em Sala de Aula. Os resultados do *Estudo 2* indicaram que as CSEs são preditoras apenas da relação professor-aluno funcional (alta afinidade e baixo conflito). As principais contribuições desta dissertação são: (1) oferecer um modelo teórico de CSEs docentes contextualizado ao ensino fundamental; (2) oferecer uma medida de CSEs de docentes; e (3) trazer evidências de haver relações, ainda que parciais, entre CSEs e desempenho contextual docente.

Palavras-chave: competências socioemocionais; desempenho contextual; professores; ensino fundamental; escola pública.

Abstract

The main objective of dissertation was to analyze the relationships between socio-emotional competences (SECs) and contextual performance of elementary school teachers. The SECs are results of the articulation between knowledge, abilities and motivations to deal with socio-affective demands. The contextual performance corresponds to actions not formally expected in a job description, but which contribute to professional and organizational effectiveness. In the work of elementary school educators, this performance can include daily classroom behaviors that also favor the student's integral formation. This is the case of teachers practices that promote a classroom climate for creativity and a functional teacher-student relationship. To accomplish the main objective, two studies were developed. The *Study 1* aimed to develop and test the psychometrics properties of a socio-emotional competences measure of elementary school teachers (EMODOC). The *Study 1* was carried out in two stages. In the first stage, focus groups and interviews with elementary school teachers were carried out to assist in the instrument development and in the refinement of SECs theoretical model. In the second stage, the EMODOC psychometrics qualities were evaluated in a sample composed of 188 public school teachers from a capital city in the northeast of Brazil. The *Study 1* results indicated the unidimensionality of measure. The *Study 2* aimed to test the SECs predictive power on teacher contextual performance, assessed by their facets of classroom climate for creativity and a functional teacher-student relationship. 90 teachers from the previous sample participated in this study, who taught from the 4th to the 9th grade of elementary school. Three students from each teacher also participated in *Study 2* to generate the facets indicators of teachers contextual performance. Besides EMODOC, teachers answered to the Teacher-Student Relationship Scale. The students answered to the Classroom Climate for Creativity Scale. The results of *Study 2* indicated that SECs are only predictors of the functional teacher-student relationship (high affinity and low conflict). The main contributions of this

dissertation are: (i) to offer a theoretical model of teachers SECs contextualized to elementary education; (ii) to offer a measure of teachers SECs; and (3) to bring evidence of relationships, even if partial, between SECs and contextual teacher performance.

Keywords: socio-emotional competences; contextual performance; teachers; elementary school; public school.

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
Delineamento dos Estudos	16
<i>Estudo 1</i>	16
<i>Estudo 2</i>	17
Considerações Finais.....	18
Referências	23

Apresentação

A educação básica tem como finalidade central desenvolver pessoas, assegurando-lhes formação indispensável para o efetivo exercício da cidadania e recursos para a progressão em ambientes de trabalho (Brasil, 1996). As escolas devem proporcionar ações educativas que garantam o desenvolvimento de cidadãos qualificados para o exercício de seus papéis sociais com dignidade, responsabilidade e competência. A fim de cumprir esse objetivo, a educação básica busca, portanto, a formação integral dos estudantes visando o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e ético-moral (Ministério da Educação [MEC], 1997).

Os ambientes de ensino, no entanto, privilegiam o desenvolvimento do pensamento lógico e de habilidades cognitivas relacionadas aos conteúdos que são considerados importantes, como o letramento e a matemática. As demais dimensões da formação integral de crianças e adolescentes são postas em segundo plano, embora sejam relevantes para o desenvolvimento pleno dos cidadãos, especialmente no ensino fundamental (Abed, 2016; Instituto Ayrton Senna [IAS], 2014). Nesse nível de ensino, a sala de aula necessita ser um espaço que promova tanto o desenvolvimento social e emocional infanto-juvenil, quanto a aprendizagem cognitiva e de conteúdos (Barbarin et al., 2013; Schmitt et al., 2018).

Os professores são caracterizados como um dos atores-chave na sala de aula para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes (Jennings & Greenberg, 2009; Kılıç, 2015). É preciso considerar, contudo, que para contribuir com a formação integral dos seus 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; Santos et al., 2018). As primeiras dessas competências denominam-se técnico-profissionais e as segundas são conhecidas como competências socioemocionais (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Swiatkiewicz, 2014).

As competências técnico-profissionais relacionam-se aos conhecimentos e às habilidades técnicas indispensáveis ao desempenho de uma dada atividade profissional, permitindo ao indivíduo a mobilização de recursos pessoais para a consecução de desempenhos técnicos satisfatórios. Nesse sentido, compreende-se as competências técnico-profissionais como um conjunto de atributos pessoais que favorecem o desempenho profissional, contribuindo para o cumprimento dos objetivos organizacionais e agregando valor econômico e social para pessoas e organizações (Carbone et al., 2005). Nos educadores, essas competências são desenvolvidas durante o processo de formação com a finalidade de habilitá-los para o efetivo desempenho profissional.

As competências socioemocionais (CSEs), por sua vez, são capacidades situadas na interseção entre habilidades emocionais e sociais (Di Maggio et al., 2017). Elas manifestam-se como aptidões de difícil demarcação conceitual, com consequências na forma de mensurá-las e observá-las (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Swiatkiewicz, 2014). Os instrumentos usados para medi-las nem sempre apresentam marco teórico claro, confundindo-as, muitas vezes, com conceitos correlatos (e.g., Brasseur et al., 2013), ou suprimem o papel exercido pelo contexto em que elas se manifestam (e.g., Macêdo & Silva, 2020; Pérez-Escoda et al., 2010).

De modo geral, as CSEs podem ser entendidas como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis para compreensão, expressão, utilização e regulação eficaz dos fenômenos emocionais (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Situam-se no domínio de processos afetivo-emocionais nos níveis intra e interpessoal, cumprindo uma função relevante em diferentes contextos da vida humana. Auxiliam tanto no desenvolvimento pessoal quanto profissional, potencializando as habilidades sociais e a construção de um compromisso ético-moral global (Gondim et al., 2014).

Tendo em vista que a atividade profissional dos docentes no ensino fundamental é multifacetada, incluindo demandas que vão além do domínio das habilidades técnicas de

ensino e que perpassam todo o contexto educacional, os ambientes de formação desses educadores também deveriam contemplar o desenvolvimento de CSEs (Abed, 2016; Antunes & Plaszewski, 2018; Palomera et al., 2008; Santos et al., 2018). Particularmente os professores da rede pública que lidam frequentemente com estudantes de baixa renda em contexto de vulnerabilidade social, vivenciam um conjunto de estressores fruto também de relações conflituosas com alunos, pais, colegas e superiores, que podem acarretar problemas de saúde e o abandono precoce da carreira (Carlotto et al., 2019; Neves et al., 2019). As competências socioemocionais atuam, portanto, proporcionando-lhes repertório comportamental adequado para lidar com esses estressores de sua profissão, atenuando os impactos negativos na sua saúde mental e bem-estar. Além disso, o domínio das CSEs ajuda os docentes na criação de relações pessoais positivas com seus alunos e contribui para criação de um clima de sala favorável para a aprendizagem. Em outras palavras, o domínio das CSEs também favorece o que pode ser denominado de desempenho contextual dos docentes (Cai & Lin, 2006; Jennings & Greenberg, 2009).

O desempenho contextual engloba todas as demais atividades não formalmente descritas, mas que contribuem também para a efetividade profissional e organizacional. Diferencia-se, portanto, do desempenho de tarefa, que se refere a tudo o que é previsto nas descrições do cargo. O desempenho contextual é predito por variáveis de nível individual, como características motivacionais e de personalidade (Aykan, 2014; Bendassolli, 2012; Borman & Motowidlo, 1997; Bozionelos & Singh, 2017).

Assim, embora na atividade profissional docente seja priorizado o domínio de habilidades cognitivas que explicam melhor seu desempenho técnico ou de tarefa (Heo et al., 2014), sabe-se que essas habilidades por si só não são as únicas responsáveis pelo sucesso acadêmico dos alunos e que, por isso, a aferição do desempenho dos docentes não deve estar atrelada unicamente aos resultados de seus alunos em avaliações padronizadas de ensino,

como usualmente ocorre no ensino fundamental (Cavalcanti et al., 2018). Adicionalmente, é importante considerar que o desempenho dos professores está relacionado ao cotidiano da sala de aula, local em que podem impulsionar a formação integral dos alunos, estimulando-os a solucionar problemas de modo criativo e promovendo sua sociabilidade e civilidade (Good & Lavigne, 2015).

Como o desempenho contextual dos docentes é um fenômeno multidimensional que pode repercutir em algumas dimensões do desenvolvimento integral dos alunos, necessita ser medido por múltiplos indicadores que não estejam associados às atribuições prescritas no cargo, como por exemplo a aquisição de conteúdos e habilidades acadêmicas dos alunos (Bendassolli, 2012; Cai & Lin, 2006). É por isso que, para um dos estudos desenvolvidos nesta dissertação, o desempenho contextual dos docentes foi aferido por meio de algumas de suas facetas, como é o caso do clima para a criatividade em sala de aula e da relação professor-aluno funcional.

A promoção da capacidade criativa é uma preocupação que se faz presente no ensino fundamental (MEC, 1997), embora nem sempre seja dada a devida importância ao seu desenvolvimento no contexto de sala de aula. O interesse pela criatividade reside no cenário incerto e complexo que caracteriza o século XXI. Exige-se gradativamente maior criatividade das pessoas para lidar com a imprevisibilidade do mundo contemporâneo. Os ambientes de formação, principalmente aqueles relacionados à educação básica, são vistos como locais apropriados para o desenvolvimento da criatividade. Dessa forma, para enfrentar esse cenário, espera-se que os alunos estejam preparados e demonstrem habilidades de resolução de problemas para ultrapassar fronteiras, construir estruturas cognitivas complexas, gerar ideias com rapidez e expressá-las de forma fluente. Ademais, outra razão que justifica o interesse pela promoção da criatividade é a crença de que seu desenvolvimento em ambientes de ensino traz benefícios tanto para a aprendizagem acadêmica quanto para a saúde mental e relacional

de crianças e adolescentes, revelando também seus benefícios sociointeracionais (Alencar et al., 2015; Alencar & Fleith, 2010; Cropley, 1995).

O desenvolvimento da criatividade pode ocorrer em determinadas condições de ensino e o educador é uma das peças fundamentais para a expressão criativa dos alunos nos ambientes de sala aula. Para Alencar e Fleith (2010), os professores incentivam o potencial criativo dos alunos ao estimularem habilidades cognitivas e afetivas relacionadas à criatividade. O fazem também ao demonstrarem posturas de interesse pela aprendizagem do aluno e ao empregarem estratégias de ensino diversificadas e favoráveis à expressão do pensamento criativo em sala de aula. Contribuem igualmente para a criatividade do aluno ao adotarem posturas de respeito e aceitação às suas ideias e ao apresentarem atributos pessoais favoráveis à sua prática como docentes (Lee & Kemple, 2014; Soh, 2000).

Nesta dissertação adota-se a premissa de que os educadores do ensino fundamental desempenham um papel imprescindível para a criação e manutenção de um clima para a criatividade em sala de aula (Fleith, 2010) e que professores com CSEs mais desenvolvidas mostram-se mais aptos a propiciarem esse clima favorável à criatividade. A avaliação desse clima é realizada a partir (i) da percepção dos alunos sobre as condutas e comportamentos dos docentes de estímulo à expressão criativa em sala de aula e (ii) da autopercepção dos estudantes de características e atributos favoráveis à criatividade (Fleith et al., 2011).

Além da promoção do potencial criativo mediante adoção de um clima propício para expressão criativa em sala de aula, espera-se que os ambientes de formação auxiliem também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças e adolescentes, visto que favorecem a motivação, a iniciativa e a responsabilidade dos alunos, facilitando sua aprendizagem acadêmica e, conseqüentemente, seu desenvolvimento integral (Gondim et al., 2014; Santos & Primi, 2014).

Essas capacidades estão estreitamente associadas às habilidades interpessoais desenvolvidas na infância e que são essenciais para o processo de socialização das crianças. Incluem-se como capacidades de ordem socioemocional as atitudes de convívio social que envolvem as tentativas de relacionar-se com os outros (MEC, 1997). Essas relações sociais geradas durante a infância, principalmente os laços mantidos com pais, professores ou demais cuidadores, são essenciais e refletem o que poderá se tornar um desenvolvimento socioemocional adaptativo no futuro (Denham, 2018; Petrucci et al., 2014; Pianta, 2001).

Os educadores, então, exercem um papel valioso ao adotarem práticas educativas sensíveis, afetivas e responsivas que contribuem para a manutenção de boas relações em sala de aula e que podem auxiliar a sociabilidade dos alunos (Motta et al., 2006). Assim sendo, espera-se que professores competentes emocionalmente também mantenham um relacionamento com seus alunos caracterizado como funcional e de qualidade (Barbarin et al., 2013; Brock & Curby, 2014; Garner et al., 2014). 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. Uma das formas de medir este relacionamento é mediante a percepção dos educadores acerca das características que os alunos manifestam nessa interação (Petrucci et al., 2014; Pianta, 2001).

Os estudos desenvolvidos para fins desta dissertação partem das seguintes suposições. A primeira suposição é a de que, embora tenha havido reconhecimento sobre o papel das competências socioemocionais no desenvolvimento profissional dos educadores, não há instrumentos disponíveis para mensurá-las que levem em conta o contexto em que são manifestadas (e.g., Macêdo & Silva, 2020; Pérez-Escoda et al., 2010). Isso demandaria o desenvolvimento de uma medida de CSEs específica para professores do ensino fundamental e, principalmente, que considerasse o contexto da sala de aula, espaço privilegiado da interação professor-aluno (Koga et al., 2015; Mattos et al., 2013).

A segunda suposição é a de que as competências socioemocionais dos professores do ensino fundamental auxiliam facetas de seu desempenho contextual em sala de aula ao facilitar comportamentos promotores de um ambiente acolhedor e adequado para expressão criativa e caracterizado por uma boa relação interpessoal com seus estudantes (Kılıç, 2015). Os próprios educadores reconhecem a necessidade de melhorarem suas competências socioemocionais com o objetivo de auxiliar seus estudantes a desenvolverem e aprimorarem suas próprias capacidades e desempenho (Pérez-Escoda et al., 2012).

Delineamento dos Estudos

Em virtude do exposto acima, o objetivo geral da presente dissertação foi ampliar o conhecimento acerca das relações entre as competências socioemocionais e o desempenho contextual dos docentes do ensino fundamental. A fim de cumprir esse objetivo, a dissertação está estruturada em dois estudos em formato de artigos articulados entre si, cujos resumos encontram-se a seguir:

Estudo 1

Objetivo Específico: construir e testar as propriedades psicométricas da medida de competências socioemocionais de docentes do ensino fundamental (EMODOC).

Método: realizar procedimentos de elaboração e construção de instrumentos psicológicos de acordo com recomendações presentes na literatura nacional e internacional da área (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education [AERA, APA, & NCME], 2014; Borsa & Seize, 2017; Carvalho & Ambiel, 2017; Pasquali, 2010).

Contribuições Esperadas: disponibilizar um instrumento adequado e de fácil aplicação para avaliação das competências socioemocionais em docentes do ensino fundamental que possibilite diagnósticos mais precisos acerca do domínio socioemocional desses professores diante de demandas interacionais de sala de aula.

(*status*: artigo em processo de submissão – data: 04 de agosto de 2020)

Estudo 2

Objetivo Específico: responder ao objetivo geral da dissertação, testando o poder preditivo das CSE em duas facetas do desempenho contextual dos docentes do ensino fundamental, a saber: o clima para a criatividade em sala de aula e a relação professor-aluno (afinidade e conflito).

Hipóteses:

H1. As CSEs de docentes predizem positivamente a percepção dos alunos de haver estímulo do professor à criatividade em sala de aula.

H2. As CSEs de docentes predizem positivamente a autopercepção de características favoráveis à criatividade por parte de seus alunos.

H3. As CSEs de docentes predizem positivamente a afinidade na relação professor-aluno.

H4. As CSEs de docentes predizem baixo conflito na relação professor-aluno.

Método: testar as hipóteses por meio de análises de regressão linear simples.

Contribuições Esperadas: introduzir novos elementos à discussão sobre o desempenho dos docentes e seus possíveis antecedentes, além de verificar o alcance das competências socioemocionais em processos centrais para o ensino fundamental.

(*status*: artigo em processo de submissão – data: 04 de agosto de 2020)

Considerações Finais

O objetivo principal desta dissertação foi ampliar o conhecimento acerca das relações entre as competências socioemocionais (CSEs) e o desempenho contextual dos docentes. A fim de atender a esse objetivo foram desenvolvidos dois estudos complementares. O primeiro, de natureza metodológica, proporcionou uma medida de competências socioemocionais de docentes do ensino fundamental. O segundo, por sua vez, verificou o poder preditivo das CSEs em facetas do desempenho contextual dos professores, a saber: o clima para a criatividade em sala de aula e a relação professor-aluno. Esses estudos contribuíram para o alcance do objetivo geral da dissertação e propiciaram insumos para a realização de pesquisas futuras e para atuação prática de gestores e demais profissionais da área da educação.

Em vista da ausência de instrumentos para avaliação das CSEs em docentes do ensino fundamental (e.g., Whitehead, 2013), o *Estudo 1* teve como objetivo construir e testar as propriedades psicométricas de uma medida de competências socioemocionais para esse público, nomeada EMODOC. A maioria dos instrumentos avalia as CSEs de modo generalista como se elas fossem aplicadas a qualquer contexto, desconsiderando que demandas situacionais podem requerer competências socioemocionais específicas (e.g., Macêdo & Silva, 2020; Pérez-Escoda et al., 2010).

Tendo como base essa suposição, foi realizada uma revisão dos modelos existentes sobre CSEs (e.g., Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Saarni, 1999) que culminou em um modelo teórico mais alinhado às demandas interacionais que educadores vivenciam nesse nível de ensino. Nesse modelo proposto, as CSEs de docentes do ensino fundamental são compostas por quatro dimensões, são elas: atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula; consciência emocional; autonomia e regulação emocional; e sociabilidade.

Com a finalidade de elaborar os itens do EMODOC, foi necessário ainda aproximar-se da realidade dos educadores. Isso foi feito a partir de entrevistas e grupos focais com docentes

que atuam no ensino fundamental. Essas entrevistas permitiram, além da construção dos itens, o refinamento do modelo teórico proposto. Foram criados itens que representavam situações de sala de aula que demandavam algum tipo de gerenciamento emocional e as consequentes reações que os professores poderiam manifestar nas interações com alunos.

No teste empírico da medida, constatou-se que a solução unifatorial era a que melhor se ajustava aos dados e ao modelo teórico, apresentando qualidades psicométricas adequadas. Ao testar a sustentabilidade de tratar as quatro dimensões hipotetizadas no modelo teórico como facetas do EMODOC, o que permitiria a geração de informações mais detalhadas para auxiliar políticas de treinamento socioemocional, observou-se que a autonomia e regulação emocional comportou-se como um componente transversal das CSEs. As facetas remanescentes (atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula, consciência emocional e sociabilidade) apresentaram variâncias independentes inferiores as variâncias explicadas pelas outras facetas, sinalizando que, embora apresentem conteúdos semânticos diferenciados, compartilham variância entre si, ratificando a solução unifatorial do EMODOC. Esses resultados contribuem para o campo ao trazer evidências de que os componentes integrantes das CSEs raramente atuam de modo isolado (Denham, 2018), sendo difícil supor, por exemplo, que um docente que não consiga identificar o estado humor da turma, consiga adotar atitudes pró-aprendizagem em sala de aula.

Como limitações do *Estudo 1* pode-se apontar a quantidade de professores participantes que impossibilitou o emprego de outras técnicas psicométricas além da análise fatorial exploratória. Desse modo, a fim de testar a replicabilidade da estrutura fatorial do EMODOC, é importante que estudos futuros venham a adotar amostras maiores e mais diversificadas compostas por professores das demais redes de ensino. Outra limitação vincula-se ao fato de o EMODOC ser uma medida de autorrelato e, portanto, sujeita a vieses de resposta nos processos de autoavaliação (Carvalho & Ambiel, 2017). É recomendada a

construção de medidas complementares para avaliação das CSEs em docentes, como as do tipo 360° que poderiam ser respondidas por colegas, gestores escolares ou estudantes.

A despeito dessas limitações, o *Estudo 1* ofereceu uma medida apropriada e de fácil aplicabilidade que poderá ser utilizada por gestores ou demais profissionais da educação para avaliar as necessidades de desenvolvimento socioemocional em docentes do ensino fundamental a fim de gerar insumos na elaboração de programas de treinamento para esse público. Ressalta-se, portanto, que o EMODOC é capaz de promover diagnósticos mais precisos acerca do domínio socioemocional dos educadores, tendo em vista sua consideração pelo papel desempenhado pelo contexto (Saarni, 1999; Bisquerra & Pérez, 2007).

O *Estudo 2*, por sua vez, teve como objetivo testar o poder preditivo das competências socioemocionais em facetas do desempenho contextual dos professores. Assim, verificou-se por meio de análises de regressão linear simples se as competências socioemocionais atuavam como variável preditora das duas dimensões do clima para criatividade em sala de aula (estímulo do professor à criatividade em sala de aula e características discentes favoráveis a criatividade) e das duas dimensões da relação professor-aluno (afinidade e conflito). O segundo estudo partiu da premissa de que essas são algumas das facetas do desempenho contextual dos professores que podem favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.

Os resultados encontrados neste estudo apontaram que as competências socioemocionais não predizem o clima para criatividade em sala de aula. O que se concluiu é que as CSEs podem até favorecer atitudes pró-criatividade nos educadores, mas para a geração desse clima também parece ser importante o domínio do docente em técnicas pedagógicas promotoras da criatividade (Allen, 2016; Bereczki & Kárpáti, 2018; Libório & Neves, 2010; Maley & Kiss, 2018). Além do domínio técnico dos docentes, outras variáveis também influenciam o clima para criatividade em sala de aula, tais como os atributos

motivacionais e de personalidade dos alunos e os aspectos físicos e estruturais das instituições do ensino fundamental (Gao et al., 2019; Richardson & Mishra, 2018).

Por outro lado, as CSEs conseguiram explicar o relacionamento professor-aluno caracterizado como funcional. Foram capazes de prever positivamente a afinidade e explicar a diminuição do grau de conflito nessa relação, resultado que está condizente com a literatura em que professores com domínio socioemocional são vistos como promotores de um ambiente de sala de aula caracterizado por interações positivas e afetuosas com seus alunos (Dorman, 2015; Hemmeter et al., 2016; Jennings et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Sutton, 2004, 2005; Sutton et al., 2009; Taxer & Gross, 2018).

Tendo em vista as limitações do *Estudo 2* quanto ao desenho metodológico aplicado (correlacional e de corte transversal), sugere-se que pesquisas futuras utilizem desenhos longitudinais, considerando que os fenômenos são suscetíveis à variável ao longo do tempo. Outras formas de mensuração também poderiam ser utilizadas, tanto o uso de medidas objetivas para substituir os indicadores de desempenho contextual que foram baseados na percepção de docentes e alunos, quanto o uso de medidas mais qualitativas (entrevistas, grupos focais e observações) para permitir um exame mais preciso dos fenômenos. Também seria recomendado o uso de outros critérios para composição da amostra visto que a composição não aleatória também limita a generalização dos achados.

Apesar dessas limitações, o *Estudo 2* apresentou novas possibilidades para verificar o desempenho dos educadores no ensino fundamental visto que a efetividade de sua atuação profissional também pode ser explicada por um conjunto de comportamentos e práticas não vinculadas diretamente ao núcleo técnico da docência (Bendassolli, 2012; Cai & Lin, 2006; Good & Lavigne, 2015; Such & Suizo, 2015). Ofereceu também discussões acerca do alcance das características individuais dos professores, como suas competências socioemocionais, na predição de facetas de seu desempenho contextual associadas a componentes que podem

favorecer a formação integral dos alunos. É necessário considerar, nesse sentido, que há dificuldades em distinguir as influências imediatas dos professores no processo de aprendizagem dos alunos do que é resultado de fatores familiares, sociais e pessoais dos estudantes (Cai & Lin, 2006; Cavalcanti et al., 2018; Martínez-Chairez & Guevara-Araiza, 2015; Stacy et al., 2018).

A título de conclusão, pode-se afirmar que os estudos contribuíram para a consecução do objetivo geral da dissertação que foi ampliar a compreensão acerca das relações entre as competências socioemocionais e o desempenho contextual dos docentes. O *Estudo 1* caracterizou-se como uma etapa metodológica importante para o teste do poder preditivo das CSEs em facetas do desempenho contextual dos professores, verificado no *Estudo 2*. Em síntese, contribuíram ao: (i) disponibilizar uma medida capaz de avaliar as competências socioemocionais dos docentes para o contexto de sala de aula; (2) testar novas possibilidades de avaliar o desempenho dos docentes, além das capacidades técnicas associadas a uma especialidade; e (3) verificar o alcance das competências socioemocionais enquanto atributo individual dos docentes em processos centrais dos ambientes de ensino fundamental.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8–27.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002
- Alencar, E., & Fleith, D. (2010). Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 13–24.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100003
- Alencar, E., Fleith, D., 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>
- Allen, R. (2016). Fostering a School Culture and Climate Where Creativity Can Thrive: A Case Study of an International School Principal. *Theses and Dissertations--Education Science*. <https://doi.org/10.13023/ETD.2016.456>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA.
- Antunes, D. D., & Plaszewski, H. (2018). O ser professor em contínua construção. *Educação*, 41(1), 30–40. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29782>
- Aykan, E. (2014). Relationships between emotional competence and task-contextual performance of employees. *Problems of Management in the 21st Century*, 9(1), 8–16.

<https://search.proquest.com/openview/80c2de1af2f5b1a3f89bad2c980daeff/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4530793>

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. <https://doi.org/10.1111/ajop.12023>

Bendassolli, P. F. (2012). Desempenho no trabalho: Revisão da literatura. *Psicologia*

Argumento, 30(68), 171–184. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.5895>

Berezki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales (emotional competences). *Educación XX*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Borman, W., & Motowidlo, S. (1997). Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection. *Human performance*, 10(2), 99–109. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_3

Borsa, J., & Seize, M. (2017). Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: Dois caminhos possíveis. In B. Damásio & J. Borsa (Eds.), *Manual de desenvolvimento de instrumento psicológicos* (pp. 15–37). Vetor.

Bozionelos, N., & Singh, S. K. (2017). The relationship of emotional intelligence with task and contextual performance: More than it meets the linear eye. *Personality and Individual Differences*, 116, 206–211. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.059>

Brasil. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional, Pub. L. No. 9394 (1996).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html

- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.866020>
- Cai, Y., & Lin, C. (2006). Theory and Practice on Teacher Performance Evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29–39. <https://doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x>
- Carbone, P., Brandão, H., Leite, J., & Vilhena, R. (2005). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Editora FGV.
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G., & Oliveira, M. E. T. de. (2019). Intenção de abandono profissional entre professores: O papel dos estressores ocupacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240028. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240028>
- Carvalho, L., & Ambiel, R. (2017). Construção de instrumentos psicológicos. In B. Damásio & J. Borsa, *Manual de desenvolvimento de instrumento psicológicos* (pp. 39–55). Vetor.
- Cavalcanti, C. J. de H., Nascimento, M. M., & Ostermann, F. (2018). A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. *Revista Thema*, 15(3), 1064–1088.
<https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.1064-1088.1059>
- Cropley, A. (1995). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (pp. 83–114). Hampton Press.

- Denham, S. A. (2018). Implications of Carolyn Saarni's work for preschoolers' emotional competence. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(6), 643–657.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1479250>
- Di Maggio, R., Zappulla, C., Pace, U., & Izard, C. E. (2017). Adopting the Emotions Course in the Italian Context: A Pilot Study to Test Effects on Social-Emotional Competence in Preschool Children. *Child Indicators Research, 10*(2), 571–590.
<https://doi.org/10.1007/s12187-016-9387-x>
- Dorman, E. (2015). Building teachers' social-emotional competence through mindfulness practices. *Curriculum and Teaching Dialogue, 17*(1–2), 103–120.
<https://search.proquest.com/openview/1d96a0783028db1c3d987da69ee39b2e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29703>
- Fleith, D. (2010). Avaliação do clima para criatividade em sala de aula. In E. Alencar, M. Bruno-Faria, & D. Fleith (Eds.), *Medidas de Criatividade: Teoria e Prática* (pp. 55–70). Artmed.
- Fleith, D., 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>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior, 6*(16), 110–125.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006
- Gao, Q., Chen, P., Zhou, Z., & Jiang, J. (2019). The impact of school climate on trait creativity in primary school students: The mediating role of achievement motivation

- and proactive personality. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1707644>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.801706>
- 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.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2015). Issues of Teacher Performance Stability are Not New: Limitations and Possibilities. *Education Policy Analysis Archives*, 23(2), 1–16.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1916>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the Implementation of the Pyramid Model for Promoting Social-Emotional Competence in Early Childhood Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133–146.
<https://doi.org/10.1177/0271121416653386>
- Heo, K. H., Cheatham, G. A., Hemmeter, M. L., & Noh, J. (2014). Korean Early Childhood Educators’ Perceptions of Importance and Implementation of Strategies to Address Young Children’s Social-Emotional Competence. *Journal of Early Intervention*, 36(1), 49–66. <https://doi.org/10.1177/1053815114557280>
- Instituto Ayrton Senna [IAS]. (2014). *Competências Socioemocionais: Materiais de 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>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kılıç, S. (2015). Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(4), 1007–1020. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.4.2529>
- Koga, G. K. C., Melanda, F. N., Santos, H. G. dos, Sant'Anna, F. L., González, A. D., Mesas, A. E., & Andrade, S. M. de. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva, 23*(3), 268–275. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201500030121>
- Lee, I. R., & Kemple, K. (2014). Preservice Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity. *Creativity Research Journal, 26*(1), 82–94. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873668>
- Libório, A. C. O., & Neves, M. M. B. da J. (2010). Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula. *Aletheia, 0*(31), 168–183. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/3552>
- Macêdo, J. W. de L., & Silva, A. B. da. (2020). Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 20*(2), 965–973. <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>

- Maley, A., & Kiss, T. (2018). *Creativity and English Language Teaching From Inspiration to Implementation*. Palgrave Macmillan.
- Martínez-Chairez, G., & Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente teacher performance evaluation. *Ra Ximhai*, *11*(4), 113–124.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf>
- Mattos, A. R., Pérez, B. C., Almada, C. V. R., & Castro, L. R. de. (2013). O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *18*(2), 369–377. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000200024>
- Ministério da Educação [MEC]. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais 1a a 4a séries*. SEB/MEC.
- Motta, D., Falcone, E. M., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, *11*(3), 523–532. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300008>
- Neves, M. Y. R., Brito, J. C. de, & Muniz, H. P. (2019). A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. *Cadernos de Saúde Pública*, *35*, e00189617. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00189617>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *6*(2), 437–455.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1292>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Artmed.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *10*(28), 1183–1208.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>

- Pérez-Escoda, Núria, Bisquerra Alzina, R., Filella Guiu, G., & Soldevila Benet, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367–379.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785017.pdf>
- 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.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000100016
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45–54.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- 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*. Instituto Airton Senna.
- Schmitt, S. A., Lewis, K. M., Duncan, R. J., Korucu, I., & Napoli, A. R. (2018). The Effects of Positive Action on Preschoolers' Social–Emotional Competence and Health Behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 141–151.
<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0851-0>

- Soh, K. (2000). Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. *The Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118–134.
<https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2000.tb01205.x>
- Stacy, B., Guarino, C., & Wooldridge, J. (2018). Does the precision and stability of value-added estimates of teacher performance depend on the types of students they serve? *Economics of Education Review*, 64, 50–74.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.04.001>
- Such, J. G., & Suizo, L. S. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 24(47), 90–114.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249212>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research. *The Clearing House*, 78(5), 229–234.
https://www.jstor.org/stable/30189914?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.
<https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: Um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(3), 633–687. <https://doi.org/10.1590/1679-395112337>
- 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>

Whitehead, J. K. (2013). *Investigating factor structure and validity evidence of a measure assessing students' perceptions of teachers' social and emotional competence*

[Dissertação de Mestrado, University of British Columbia].

<https://doi.org/10.14288/1.0103371>