

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

(PPG-PSTO)

Dissertação de Mestrado

A relação das competências socioemocionais de docentes da educação básica com características sociodemográficas, bem-estar subjetivo e transtornos psicológicos

Tatiele Souza de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade

Brasília – DF

Novembro de 2022

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

(PPG-PSTO)

A relação das competências socioemocionais de docentes da educação básica com características sociodemográficas, bem-estar subjetivo e transtornos psicológicos

Tatiele Souza de Oliveira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Orientador: Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade

Brasília -DF

Novembro de 2022

Dissertação de mestrado avaliada pela banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade (Orientador)

Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim (Membro externo)

Departamento de Psicologia
Profa. visitante na Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Tiago Jessé Souza de Lima (Membro interno)

Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Elaine Rabelo Neiva (Suplente interno)

Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Sumário

Agradecimentos.....	5
Lista de Tabelas.....	7
Lista de Anexos.....	8
Resumo	9
Abstract	10
Introdução	11
Método	20
Participantes.....	20
Procedimentos de coleta de dados.....	20
Instrumentos.....	21
Procedimentos de análise de dados.....	24
Resultados	27
Discussão	34
Considerações Finais	36
Referências	37
Anexos	44

Agradecimentos

A minha mãe Marly Souza, que desde o início da minha trajetória acadêmica me apoia, incentiva, vibra com cada conquista e me acolhe quando o caminho se torna difícil. Ao meu pai Antônio Oliveira (*in memoriam*) que sempre me incentivou a estudar, mas infelizmente partiu sem me ver ingressar nessa trajetória. Pai, acho que estaria orgulhoso da profissional que tenho me tornado.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade, pelo apoio, confiança, paciência, conhecimento compartilhado (de maneira formal e informal) e por oferecer todo o suporte necessário para minha evolução e elaboração desta dissertação.

Agradeço a Profa Dra Sônia Gondim que fez riquíssimas contribuições desde a concepção da dissertação até a finalização. E pela disponibilidade em aceitar compor a banca avaliadora. Agradeço ao Prof. Dr. Tiago Lima e a Profa Dra Elaine Neiva, pelo conhecimento compartilhado em sala de aula, que sem dúvidas foi fundamental para a elaboração da dissertação. Para além disso, agradeço a disponibilidade em compor a banca avaliadora.

É importante reconhecer e agradecer a contribuição dos meus amigos: Dionne Cardoso, Laura Andrade, Júlia Salles, Wanessa Tavares, Beatriz Vitalino, Letícia Oliveira, Natanael Rodrigues e Daniela Leal. Gratidão a vocês por todo o suporte oferecido durante essa caminhada, tanto em conhecimento acadêmico quanto em apoio, acolhimento, escuta e risadas. A presença de vocês tornou tudo mais leve!

Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Germano Esteves e a Profa. Ma. Kênia Souza, outrora foram meus professores durante a graduação, hoje tenho a honra de chamá-los de amigos. Obrigada pela inspiração e condução na trajetória acadêmica, por acreditarem tanto em mim! Além disso, obrigada pela amizade e parceria na vida.

Agradeço a Profa Dra Cristiane Faiad, pelas contribuições profissionais e pessoais. Por acreditar em meu trabalho e me proporcionar desenvolvimento no Centro de Pesquisa em Avaliação e Tecnologias Sociais (CEPATS/UnB/IP).

Agradeço aos docentes da educação básica que participaram respondendo essa pesquisa e aos colegas do Laboratório de Métodos e Técnicas de Avaliação e do CEPATS.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PPG-PSTO) por todo o conhecimento e suporte institucional. E a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida.

A todos vocês, sou muito grata!

Lista de Tabelas

Tabela 1. Resultados do teste de diferença no nível de CSEs entre as variáveis.

Tabela 2. Estatísticas descritivas do nível de CSEs para a amostra.

Tabela 3. Teste post-hoc de Games-Howell com *bootstrapping* (95% IC BCa).

Tabela 4. Comparações múltiplas (Post-Hoc de Bonferroni, com procedimentos de *bootstrapping*).

Tabela 5. Comparações múltiplas (Post-Hoc de Bonferroni, com procedimentos de *bootstrapping*).

Tabela 6. Resultados das análises de regressão linear simples.

Lista de Anexos

Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Anexo 2. Medida de Competências Socioemocionais de Docentes do Ensino Fundamental (EMODOC).

Anexo 3. Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse (DASS-21).

Anexo 4. Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos (PANAS).

Anexo 5. Versão Brasileira da Escala de Satisfação com a Vida.

Anexo 6. Questionário Sociodemográfico.

Anexo 7. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (aprovado).

Resumo

As competências socioemocionais (CSEs) abrangem conhecimentos, habilidades e atitudes com foco na compreensão, expressão, utilização e regulação dos fenômenos emocionais, sendo elas essenciais em diversos contextos sociais. A presente pesquisa objetivou investigar as relações entre CSEs de docentes da educação básica, variáveis sociodemográficas, bem-estar subjetivo e transtornos psicológicos (depressão, ansiedade e estresse). A amostra foi composta por 140 docentes de ambos os sexos que atuavam tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas nos anos finais do ensino fundamental. Os participantes responderam à cinco instrumentos, sendo eles: a) Medida de Competências Socioemocionais de Docentes do Ensino Fundamental; b) Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse; c) Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos; d) Escala de Satisfação com a Vida; e) Questionário Sociodemográfico. Foram realizadas análises de comparações entre médias para verificar se havia diferenças dos escores de CSEs em relação a sexo, idade, tempo de experiência, carga horária e tipo de instituição. Posteriormente, realizou-se análise de regressão para verificar em que medida as CSEs conseguiam prever o bem-estar subjetivo e os transtornos psicológicos. Os resultados das comparações de médias apontaram que docentes que possuíam maiores escores de CSEs eram: a) docentes do sexo feminino, b) docentes que possuíam pós-graduação *Lato Sensu*, e c) docentes do sexo feminino que possuíam pós-graduação *Lato Sensu*. Quanto aos resultados da análise de regressão, as CSEs conseguiram prever positivamente afetos positivos e satisfação com a vida, e negativamente, afetos negativos e os transtornos psicológicos. Conclui-se que a pesquisa contribui ao propiciar o acúmulo de evidências em relação ao mapeamento das características sociodemográficas e o efeito preditivo das CSEs sobre o bem-estar subjetivo e transtornos psicológicos.

Palavras-chave: competências socioemocionais; educação básica; docentes; bem-estar subjetivo; transtornos psicológicos

Abstract

Socio-emotional competences (CSEs) encompass knowledge, skills and attitudes focused on understanding, expressing, using and regulating emotional phenomena, which are essential in different social contexts. This research aimed to investigate the relationships between CSEs of basic education teachers, sociodemographic variables, subjective well-being and psychological disorders (depression, anxiety and stress). The sample consisted of 140 teachers of both sexes who worked in both public and private institutions in the final years of elementary school. Participants responded to five instruments, namely: a) Measure of Social and Emotional Competences of Elementary School Teachers (EMODOC); b) Anxiety, Depression and Stress Scale (DASS-21); c) Positive Affects and Negative Affects Scale (PANAS); d) Life satisfaction scale; e) Socio-demographic questionnaire. Analyzes of comparisons between means were carried out to verify if there were differences in the scores of CSEs in relation to gender, age, length of experience, workload and type of institution. Subsequently, a regression analysis was performed to verify the extent to which CSEs were able to predict subjective well-being and psychological disorders. The latter are understood as damage to mental health. The results of mean comparisons showed that professors who had higher CSE scores were: a) female professors, b) professors who had Lato Sensu graduate degrees, and c) female professors who had Lato Sensu graduate degrees. As for the results of the regression analysis, the CSEs were able to positively predict positive affects and satisfaction with life, and negatively predict negative affects and psychological disorders. It is concluded that the research contributes by providing the accumulation of evidence in relation to the mapping of sociodemographic characteristics and the predictive effect of CSEs on subjective well-being and psychological disorders.

Keywords: socio-emotional competences; basic education; teachers; mental health; subjective well-being.

Introdução

A atividade profissional do docente na educação básica, em específico, no ensino fundamental, exige que o professor seja o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem visando o desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 2018). Para além disto, a rotina do trabalho docente pode apresentar desafios considerados como eventos estressores, tais como: condições de trabalho, conflitos em sala de aula, baixa remuneração, carga excessiva de trabalho, burocracias administrativas, velocidade das mudanças e exigências atuais no contexto de trabalho. Estas situações que os profissionais da educação perpassam durante o cotidiano podem afetar a sua saúde mental e o seu bem-estar (Diehl & Marim, 2018; Tostes et al., 2018). Considerando as demandas e exigências da atuação docente, as Competências Socioemocionais (CSEs) podem contribuir para o aprimoramento pessoal e profissional desses profissionais (Gondim et al., 2014). As CSEs são entendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para compreensão, expressão, utilização e regulação eficaz dos fenômenos emocionais (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

A literatura aponta que as CSEs são frequentemente associadas aos conceitos de Inteligência Emocional (IE) e Habilidades Sociais (HS). Apesar de serem variáveis correlatas, as mesmas possuem focos diferentes (Brantes & Gondim, 2022). A IE possui foco na cognição com vistas a capacidade de processar informações emocionais conduzindo ao reconhecimento, regulação e uso adaptativo das emoções próprias e alheias (Mayer & Salovey, 1997). As HS, por sua vez, se concentram nas interações sociais adaptativas, inclusive emocionais (Del Prette & Del Prette, 2018). Por fim, as CSEs abrangem a interação pessoa-ambiente, conferindo importância à aprendizagem e ao desenvolvimento com implicações educativas imediatas (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

As CSEs de docentes da educação básica para atuação no contexto da sala de aula, são definidas como padrões atitudinais, cognitivos e comportamentais provenientes da

junção de conhecimentos, habilidades e motivações para lidar e gerenciar apropriadamente as demandas afetivo-emocionais e sociais, que são intrínsecas às relações existentes entre docente-aluno, aluno-docente e aluno-aluno no contexto da sala de aula (Carias et al., no prelo). Considerando essa definição, os autores construíram a Medida de Competências Socioemocionais de Docentes do Ensino Fundamental (EMODOC), a partir de três dimensões teóricas, a saber: a) atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula, b) consciência emocional, e c) sociabilidade. A atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula pode ser definida como a predisposição motivacional frente a interações sociais e o investimento afetivo em comportamentos que preservem estados afetivos positivos para os alunos e o bem-estar no trabalho para o docente. Enquanto a consciência emocional é conceituada como a capacidade de identificar e perceber estados afetivos pessoais e dos alunos, de forma empática e com ações para prevenção à emergência de estados afetivos disruptivos. E, por fim, a sociabilidade é definida como a capacidade de se comunicar de modo assertivo em sala de aula, a partir do uso de vocabulário adequado aos alunos e na demonstração de abertura ao diálogo, além da capacidade de contribuir para a harmonia nas relações aluno-aluno, aluno-docente, docente-aluno.

Competências socioemocionais e características sociodemográficas

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-o a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, bem como os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mediante o compromisso com a educação integral apresenta três elementos estruturantes para o paradigma educacional, entre eles, o entendimento de que a educação integral deve abranger o desenvolvimento pleno dos estudantes, incluindo

intencionalmente no processo educativo o desenvolvimento de Competências Socioemocionais (CSEs) (BNCC, 2017).

Nessa perspectiva de educação, o docente assume a responsabilidade como agente primordial diante do desenvolvimento do aluno, em aspectos intelectual, moral, cognitivo, afetivo e social dos estudantes (Santos et al., 2018). Logo, tendo em vista que a atuação do docente inclui demandas que vão além do domínio das habilidades técnicas de ensino e que perpassam todo o contexto educacional, torna-se necessário que os docentes também apresentem CSEs no seu contexto de atuação (Antunes & Plaszewski, 2018; Santos et al., 2018). As CSEs podem contribuir para o contexto educacional reduzindo a incidência de problemas de aspectos psicossociais relacionados aos estados emocionais. Além disso, podem auxiliar na expansão do repertório comportamental para o enfrentamento dos docentes frente a diversos estressores inseridos no ambiente de trabalho – trazendo benefícios para a saúde mental e para o bem-estar (Antunes & Plaszewski, 2018; Bisquerra, 2016; Mitic et al., 2012).

No Brasil, as pesquisas sobre as CSEs foram ampliadas a partir da construção de um inventário para avaliação de habilidades sociais e emocionais de jovens - o *Inventory Social and Emotional Nationwide Assessment* (SENNA 1.0), desenvolvido e com evidências de validade apresentadas por Primi et al. (2016). Desde então, outras medidas foram construídas e/ou adaptadas e utilizadas com maior frequência com vistas à mensuração das CSEs. Entre essas medidas destacam-se: Escala de Competências Socioemocionais para Agentes de Agências da Previdência Social (Macêdo, 2018); Escala de Competências Socioemocionais no Brasil (Macêdo & Silva, 2020); Escala de Competências Socioemocionais no Contexto do Trabalho (Netto-Silva, 2021); Escala de Competências Socioemocionais para Estudantes Universitários (Souza, 2022); e a Medida de Competências Socioemocionais de Docentes do Ensino Fundamental (EMODOC) (Carias et al., no prelo).

Entre relação aos estudos que se propuseram a mapear as CSEs em relação as características sociodemográficas, destaca-se Irala et al. (2022). Neste estudo, os autores objetivaram descrever a percepção de alunos de 18 cursos de licenciatura de uma universidade pública brasileira frente a determinadas situações sociais de ensino, à luz das CSEs. A amostra foi composta por 300 participantes que responderam ao teste de regulação e compreensão de situações sociais no ensino. Buscou-se por comparações em relação ao padrão de respostas e o perfil dos respondentes considerando a etapa no curso, a idade e o sexo. Os resultados apontaram diferenças significativas em relação a sexo, sendo que os participantes do sexo feminino apresentaram maiores indicadores de CSEs quando comparado aos participantes do sexo masculino; enquanto o período em que se encontravam no curso e a faixa etária não apresentaram diferenças em relação as CSEs.

No mesmo sentido, Lima-Júnior (2022) realizou uma pesquisa objetivando analisar a autoeficácia para regular as emoções na educação básica. A amostra foi composta por 229 docentes de instituições estaduais e municipais de São Paulo. Entre os instrumentos respondidos pelos docentes, destaca-se a escala de autoeficácia para regular emoções, com vistas a verificar a relação entre regulação emocional e dados pessoais dos docentes. Os resultados apontaram que: a) houve correlação significativa da regulação emocional com a idade, sendo negativa e fraca; b) docentes com menor tempo de experiência profissional apresentaram maior eficácia para regular as emoções; c) não foram encontradas diferenças significativas em relação a carga horária semanal e a eficácia na regulação emocional.

Nessa perspectiva, Fileno (2020) realizou um estudo com o objetivo de analisar a relação entre as CSEs e as estratégias de *coping* em 114 alunos com idades entre 11 e 15 anos de uma escola de Porto - Portugal. Os alunos responderam ao questionário de avaliação de competências e foram testadas as hipóteses que existiam diferenças significativas nas CSEs em relação a idade, sexo e escolaridade. Os resultados apontaram que existiam diferenças

significativas em função do sexo, uma vez que os participantes do sexo feminino apresentaram maiores níveis de CSEs quando comparados com os participantes do sexo masculino. Em relação a idade e ano de escolaridade, foi possível concluir que não existiam diferenças significativas nas CSEs em função destas variáveis.

À vista disso, Vieira (2015) investigou os efeitos das CSEs sobre o desempenho em matemática de estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas. As bases de dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2012 foram utilizadas com esse fim, a amostra foi composta por 5.074 estudantes de 779 escolas. Uma das hipóteses consistiu em testar os efeitos das CSEs sobre o desempenho em matemática controlando a origem familiar e características da escola. Os resultados apontaram efeito positivo e significativo das CSEs sobre o desempenho em matemática, esse efeito foi inferior ao considerar o *status* da família do aluno e a característica da escola (pública ou privada). Os esquemas de pareamento apontaram efeitos diferenciais de tamanho moderado dessas competências de acordo com a escola (pública ou privada). Nas escolas públicas, cerca de 60% dos estudantes com CSEs teria pontuação em matemática acima da média; enquanto em escolas particulares, esse resultado foi de 65%.

Por fim, Coelho et al. (2015) construíram e obtiveram evidências de validade do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. Entre os objetivos do estudo, os autores buscaram identificar possíveis diferenças de sexo e idade em relação as CSEs. Desse modo, 79 docentes responderam ao questionário avaliando as CSEs de 1.214 alunos do 4º ao 9º ano de escolaridade de escolas rurais e urbanas de Lisboa. Os resultados apontaram que os participantes do sexo feminino apresentaram maior nível de CSEs quando comparados com os participantes do sexo masculino; em relação a idade, os docentes reportaram que alunos dos anos finais apresentaram maior nível de CSEs quando comparados com os alunos dos anos iniciais.

Competências socioemocionais, bem-estar subjetivo e transtornos psicológicos

Os estudos sobre as CSEs em docentes da educação básica ainda são incipientes na literatura nacional, sendo encontrado menor número de trabalhos científicos quanto comparado com a literatura internacional. Brantes e Gondim (2022) realizaram uma revisão da literatura nacional e internacional composta por trabalhos científicos realizados entre os anos de 2010 e 2019. O objetivo do estudo consistiu em mapear e caracterizar a produção científica dos estudos sobre CSEs e construtos correlatos na área da educação, em específico, no ensino fundamental. A partir deste estudo, foi possível concluir que a maioria das pesquisas era de natureza empírica e predominantemente com amostras compostas por alunos. As variáveis relacionadas as CSEs mais investigadas foram, regulação emocional, percepção emocional e interação social. Os resultados encontrados apontaram para associações positivas entre CSEs, saúde mental, bem-estar, rendimento acadêmico dos alunos, interações sociais funcionais e associações negativas com ansiedade, estresse e *burnout*.

A saúde mental é definida como o estado que permite ao indivíduo o desenvolvimento total de suas capacidades cognitivas, afetivas e relacionais, o enfrentamento de dificuldades na vida, a contribuição para ações em sociedade e a produção no trabalho. Entre os indicadores de prejuízo à saúde mental, destacam-se os transtornos psicológicos mais frequentes, sendo eles: o estresse, a depressão e a ansiedade (Organização Mundial de Saúde, 2000). Especificamente, o estresse é definido como uma condição de desequilíbrio das funções gerais do corpo, desenvolvido por situações consideradas difíceis e particulares vivenciadas pelo indivíduo. Assim, o estresse surge como uma tentativa de resistir a uma ameaça, seja ela real ou imaginária, buscando atingir o equilíbrio corporal e mental (Lipp, 2017). Ao passo que os transtornos depressivos incluem presença de humor triste, vazio ou irritável, uma série de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo. Já os transtornos de ansiedade são caracterizados

por respostas de medo e ansiedade excessivas que fogem dos comportamentos adaptativos dessas reações, a medida em que o medo é uma resposta iminente à ameaça real, a ansiedade é a premeditação de uma futura ameaça (American Psychiatric Association, 2014).

Em contrapartida, o bem-estar subjetivo é definido como uma avaliação cognitiva sobre a satisfação com a própria vida e a presença dos afetos positivos maior que a presença dos afetos negativos (Zanon et al., 2014). A satisfação com a vida é entendida como um indicador de bem-estar subjetivo, sendo a percepção do indivíduo sobre a satisfação não apenas com a vida de modo geral, mas também em âmbitos mais específicos como trabalho e relacionamentos (Emmons, 1986). Os afetos positivos e os afetos negativos também são indicadores de bem-estar subjetivo, sendo os afetos positivos emoções, humores e sentimentos considerados agradáveis; e os afetos negativos quando são desagradáveis (Diener, 1995). O indivíduo com níveis significativos de satisfação com a vida e maior presença de afetos positivos do que afetos negativos apresentaria um alto nível de bem-estar subjetivo (Diener, 2001).

Considerando a relação entre CSEs, a saúde mental e o bem-estar subjetivo, um estudo conduzido por Souza (2022) teve como objetivo aferir a validade de critério da escala de CSEs para estudantes universitários. Desse modo, foi verificado em que medida as CSEs impactavam em indicadores de bem-estar e saúde mental. Participaram da pesquisa 761 estudantes de diversos cursos de graduação, de duas instituições de ensino particular do Distrito Federal. Os participantes responderam a cinco instrumentos, sendo eles: a) escala de competências socioemocionais para estudantes universitários; b) escala de competências socioemocionais; c) escala de afetos positivos e afetos negativos; d) escala de satisfação com a vida; e) *maslach burnout inventory*. Os resultados apontaram que os fatores de CSEs para estudantes universitários se correlacionaram e foram capazes de prever significativamente o bem-estar subjetivo (afetos positivos, afetos negativos e satisfação com a vida) e os níveis de

burnout (fadiga cognitiva, fadiga física e exaustão emocional). AS CSEs conseguiram prever positivamente os afetos positivos ($p < 0,001$; R^2 ajustado = 0,27) e a satisfação com a vida ($p < 0,001$; R^2 ajustado = 0,016); e negativamente os afetos negativos ($p < 0,001$; R^2 ajustado = 0,34), fadiga cognitiva ($p < 0,001$; R^2 ajustado = 0,37), fadiga física ($p < 0,001$; R^2 ajustado = 0,23) e a exaustão emocional ($p < 0,001$; R^2 ajustado = 0,27).

Nessa concepção, Morente et al. (2017) buscaram examinar o efeito preditivo das CSEs, da autoestima, do clima de sala de aula e do desempenho acadêmico no nível de bem-estar (avaliado com a escala de ansiedade-estado). Participaram 574 alunos de escolas de ensino fundamental. Foram respondidos quatro instrumentos, sendo eles: *questionario de desarrollo emocional*; *evaluación de la autoestima en educación primaria*; *questionario clima social aula* e *Stait-Trait Anxiety Inventory for Children*. Os resultados apontaram que todas as variáveis conseguiram prever o nível de bem-estar, sendo as CSEs a variável preditora que mais contribui para explicar o modelo, explicando cerca de 20% da variância total ($R^2 = 0,199$ $p < 0,001$) e predizendo negativamente o bem-estar (avaliado com a escala de ansiedade-estado).

Na mesma perspectiva, Santos (2014) conduziu um estudo com o objetivo de verificar o impacto das CSEs na saúde mental e no bem-estar de estudantes. Participaram do estudo 183 alunos de ambos os sexos, entre os 15 e os 19 anos de uma escola de Lisboa - Portugal. Foram utilizados três instrumentos, sendo eles: questionário de competência emocional; *Hospital anxiety and depression scale* e *mental health continuum – short form*. Os resultados apontaram que as CSEs atuaram como preditoras da saúde mental (ansiedade e depressão) e bem-estar (psicológico, social e emocional). As CSEs conseguiram prever positivamente o bem-estar psicológico ($R^2 = 0,48$, $p < 0,001$), o bem-estar social ($R^2 = 0,26$, $p < 0,001$) e o bem-estar emocional ($R^2 = 0,37$, $p < 0,001$); e negativamente a ansiedade ($R^2 = 0,27$, $p < 0,001$) e a depressão ($R^2 = 0,41$, $p < 0,001$).

Ao considerar as pesquisas de Coelho et al. (2015), Fileno (2020), Irala et al. (2022), Lima-Júnior (2022) e Vieira (2015), é possível concluir que há relações entre as CSEs e as características sociodemográficas. Entretanto, percebe-se que há escassez de pesquisas na literatura que abordam estas variáveis em relação as CSEs de docentes da educação básica, em específico, do ensino fundamental. Observa-se que o foco das pesquisas é predominantemente em amostras compostas por estudantes. No mesmo sentido, as pesquisas de Morente et al. (2017), Santos (2014) e Souza (2022), apontaram que as CSEs conseguem prever as variáveis relacionadas à saúde mental e ao bem-estar. Todavia, ressalta-se que não foram encontrados estudos na literatura que tenham testado o efeito preditivo das CSEs de docentes da básica, em específico, do ensino fundamental. Considerando as pesquisas mencionadas, percebe-se a necessidade do mapeamento das variáveis sociodemográficas em relação as CSEs, bem como a testagem do efeito preditivo das CSEs no bem-estar subjetivo e nos transtornos psicológicos (depressão, ansiedade e estresse). O mapeamento e o teste de modelo preditivo se apresentam de forma relevante ao considerar que os resultados podem fornecer diretrizes para formulação de estratégias de intervenção, com foco no desenvolvimento das CSEs de docentes da educação básica.

A presente dissertação de mestrado teve como objetivo geral, investigar as relações entre as CSEs, as características sociodemográficas, o bem-estar subjetivo e os transtornos psicológicos. Os objetivos específicos consistiram em: 1) realizar comparações de médias das características sociodemográficas em relação as CSEs e; 2) testar o poder preditivo das CSEs em relação ao bem-estar subjetivo e os transtornos psicológicos. Para o segundo objetivo específico, considerou os estudos de Morente et al. (2017), Santos (2014) e Souza (2022), para a formulação das seguintes hipóteses que direcionaram a investigação, sendo elas:

Hipótese 1 – As CSEs predizem positivamente a satisfação com a vida.

Hipótese 2 – As CSEs predizem positivamente a presença de afetos positivos.

Hipótese 3 – As CSEs predizem negativamente a depressão, a ansiedade e o estresse;

Hipótese 4 – AS CSE predizem negativamente os afetos negativos.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 140 docentes que atuavam na educação básica, em específico, no ensino fundamental (anos finais), sendo que 63,5% ($f = 89$) atuavam em instituições da rede de ensino pública, 33,5% ($f = 47$) instituições da rede privada e 2,85% ($f = 4$) atuavam em ambas. Sobre a forma de atuação, no momento da coleta de dados, 85% ($f = 119$) informaram atuar no formato presencial e 15% ($f = 21$) no híbrido. Em relação ao sexo, 87,9% ($f = 123$) eram do sexo feminino e 12,1% ($f = 17$) eram do sexo masculino. A média de idade foi de 40 anos ($DP = 8,0$) e quanto ao estado civil, 43,3% ($f = 69$) eram casados(as). Quanto ao nível de escolaridade, a maioria possuía 60,7% ($f = 85$) especialização. Sobre a carga horária de trabalho semanal, 49,3% ($f = 69$) trabalhavam 40 horas semanais, 20% ($f = 28$) 20 horas semanais e a minoria, 0,7% ($f = 1$) 70 horas semanais. Em relação a renda familiar, 35,7% ($f = 50$) afirmaram que a renda se encontrava entre 3 e 6 salários-mínimos, enquanto a minoria, 2,9% ($f = 4$) até 1 salário-mínimo. Em relação ao tempo de experiência profissional, 10% ($f = 14$) possuíam 10 anos, seguido de 7% ($f = 10$) 1 ano, e a minoria, 0,7% ($f = 1$) 35 anos de experiência. Sobre a unidade federativa, 47,1% ($f = 52$) residiam no Distrito Federal, 29,3% ($f = 41$) em Goiás e a minoria, 0,7% ($f = 1$) no Amazonas.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta ocorreu mediante a plataforma virtual *ESFSurvey Questback*. O link que direcionava aos instrumentos foi compartilhado em redes sociais (*E-mails, Facebook, WhatsApp*, entre outras). Inicialmente os respondentes receberam via formulário, informações sobre o objetivo da pesquisa, bem como orientações e esclarecimentos gerais sobre a

participação. Após consentirem a participação voluntária mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os instrumentos foram apresentados aos participantes.

Ressalta-se que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília (UnB) mediante o CAAE 55817422.4.0000.5540.

Instrumentos

Os participantes foram apresentados aos seguintes instrumentos:

1. Medida de Competências Socioemocionais de Docentes do Ensino Fundamental (EMODOC) - desenvolvida e com evidências de validade apresentadas por Carias et al. (no prelo), é composta por 22 itens divididos em três facetas teóricas, a saber: (i) atitude positiva para o trabalho docente em sala de aula, (ii) consciência emocional, e (iii) sociabilidade. Os itens são respondidos a partir de uma escala Likert, sendo 1 = “Definitivamente não me descreve” e 5 = “Descreve completamente”.

No presente estudo, as propriedades da EMODOC foram aferidas por meio da Análise Fatorial Exploratória (AFE) mediante o *software* FACTOR versão 12.03.02.

Implementou-se a matriz de correlação de Pearson e método de extração *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS). A decisão sobre o número de fatores a ser retido foi realizada por meio da análise paralela e a rotação utilizada foi a *Robust Promin*. Estimou-se os índices de ajustes: *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Os testes de esfericidade de Bartlett (1254,9, $gl = 210$, $p < 0,0000$) e Kaiser-Meyer-Olkin (0,84) sugeriram interpretabilidade da matriz de correlação. A EMODOC apresentou uma estrutura unifatorial ao qual o item 2 não saturou acima de 0,30. Após a exclusão deste item, foi realizada uma nova análise que resultou na estrutura unifatorial composta por 21 itens com cargas fatoriais acima de 0,30 e com índices de ajustes adequados

(Brown, 2006), sendo eles: CFI: 0,990; TLI: 0,989 e RMSEA: 0,037 (entre 0,010 e 0,050). A consistência interna foi verificada mediante a Fidedignidade Composta (FC) e apresentou valor satisfatório de 0,91 (Valentini & Damásio, 2016).

2. Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) - (*Depression Anxiety Stress Scales*) desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995) e adaptada e com evidências de validade para o contexto brasileiro por Vignola e Tucci (2014), visa identificar a intensidade de sintomas de depressão, ansiedade e estresse. É composta por 21 itens e respondida em uma escala tipo Likert de 4 pontos, sendo: 0 = não se aplica de maneira alguma e 3 = aplicou-se muito, ou na maioria do tempo.

No presente estudo, as propriedades da DASS 21 foram aferidas por meio da AFE mediante o *software* FACTOR versão 12.03.02. Implementou-se a matriz de correlação de Pearson e método de extração RDWLS. A decisão sobre o número de fatores a ser retido foi realizada por meio da análise paralela e a rotação utilizada foi a *Robust Promin*. Estimou-se os índices de ajustes: CFI, TLI e RMSEA. Os testes de esfericidade de Bartlett (1513.9, $gl = 190$, $p < 0,0000$) e Kaiser-Meyer-Olkin (0,93) sugeriram interpretabilidade da matriz de correlação. A DASS 21 apresentou uma estrutura unifatorial ao qual o item 3 não saturou acima de 0,30. Após a exclusão deste item, foi realizada uma nova análise que resultou em uma estrutura unifatorial composta por 20 itens com cargas fatoriais acima de 0,30 e com índices de ajustes adequados (Brown, 2006), sendo eles: TLI: 0,995, CFI: 0,996 e RMSEA: 0,056 (entre 0,050 e 0,080). A fidedignidade composta apresentou-se como satisfatória (FC=0,94) (Valentini & Damásio, 2016).

3. Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos - (*Positive and Negative Affect Schedule - PANAS*) desenvolvida por Watson et al. (1988) e adaptada e com evidências de validade para o contexto brasileiro por Pires et al. (2013). Mensura

vivências de afetos positivos e negativos, sendo composta por 20 itens e respondida em uma escala Likert, sendo: 1 = Muito pouco e 5 = Extremamente.

No presente estudo, as propriedades da PANAS foram aferidas por meio da AFE mediante o *software* FACTOR versão 12.03.02. Implementou-se a matriz de correlação de Pearson e método de extração RDWLS. A decisão sobre o número de fatores a ser retido foi realizada por meio da análise paralela e a rotação utilizada foi a *Robust Promin*. Estimou-se os índices de ajustes: CFI, TLI e RMSEA. Os testes de esfericidade de Bartlett (1513.9, $gl = 190$, $p < 0,0000$) e Kaiser-Meyer-Olkin (0,87) sugeriram interpretabilidade da matriz de correlação. A PANAS apresentou uma estrutura bifatorial composta por 20 itens com cargas fatoriais acima de 0,30 e com índices de ajustes adequados (Brown, 2006), sendo eles: TLI: 0,994, CFI: 0,995 e RMSEA: 0,038 (entre 0,010 e 0,050). A fidedignidade composta apresentou-se como satisfatória para ambos os fatores, sendo eles: afetos positivos (FC=0,89) e afetos negativos (FC= 0,92) (Valentini & Damásio, 2016).

4. Escala de Satisfação com a Vida – (*Satisfaction with Life Scale -SWLS*) desenvolvida por Diener et al. (1985) e adaptada e com evidências de validade para o contexto brasileiro por Zanon et al. (2014), mensura a satisfação geral com a vida. É composta por cinco itens que são respondidos em uma escala tipo Likert de 7 pontos, sendo: 1 = discordo fortemente e 7= concordo plenamente.

No presente estudo, as propriedades da escala de satisfação com a vida foram aferidas por meio AFE mediante o *software* FACTOR versão 12.03.02. Implementou-se a matriz de correlação de Pearson e método de extração RDWLS. A decisão sobre o número de fatores a ser retido foi realizada por meio da análise paralela e a rotação utilizada foi a *Robust Promin*. Estimou-se os índices de ajustes: CFI, TLI e RMSEA. Os testes de esfericidade de Bartlett (421.1, $gl = 10$, $p < 0,0000$) e Kaiser-Meyer-Olkin

(0,84) sugeriram interpretabilidade da matriz de correlação dos itens. A escala apresentou estrutura unifatorial composta por cinco itens com cargas fatoriais acima de 0,30 e com índices de ajustes adequados (Brown, 2006), sendo eles: TLI: 0.999; CFI: 0.999; RMSEA: 0.037 (entre 0.010 e 0.050). A fidedignidade composta apresentou-se como satisfatória (FC= 0,89) (Valentini & Damásio, 2016).

5. Questionário sociodemográfico – utilizado com a finalidade de caracterizar a amostra de respondentes, foi composto por itens como sexo, idade, estado civil, unidade federativa, nível de escolaridade, renda, carga horária de trabalho semanal, modelo de atuação (presencial e/ou remoto), tempo de experiência e instituição (pública e/ou privada) etc.

Procedimentos de análise de dados

A partir do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 25, realizou-se a inspeção no banco de dados, com o objetivo de verificar possíveis dados ausentes e *outliers*. Mediante análise descritiva, conclui-se que o banco não apresentava dados ausentes; enquanto possíveis *outliers* univariados foram verificados mediante o gráfico de Ramos e Folhas e *Boxplot*, sendo possível concluir que o banco não apresentava *outliers*. Posteriormente, realizou-se análises descritivas (média, desvio padrão, frequência e porcentagem) com as variáveis sociodemográficas, com o objetivo de caracterização da amostra. Seguindo recomendação da área de psicometria (Aera et al., 2014; Andrade & Valentini, 2018), no que se refere ao acúmulo de evidências de validade baseadas na estrutura interna dos instrumentos, foram realizadas AFE dos instrumentos utilizados na pesquisa. Os índices de fidedignidade composta também foram obtidos.

Teste t de Student para amostras independentes

Foram realizadas cinco análises de Teste *t* de *Student* para amostras independentes, com o objetivo de verificar em que medida os grupos de variáveis diferiam em relação as CSEs. Ressalta-se que foi computado um escore geral de CSEs para cada sujeito, sendo esse escore utilizado nas análises desse estudo. As análises foram executadas mediante o *software* SPSS com as variáveis: sexo, idade, tempo de experiência, carga horária e tipo de instituição (pública ou privada). As variáveis idade, tempo de experiência e carga horária foram divididas em dois grupos cada variável, sendo respectivamente: grupo 1 (N = 74) docentes com idades entre 24 e 40 anos e grupo 2 (N = 66) docentes com idades entre 41 e 61 anos; grupo 1 (N = 71) docentes com tempo de experiência entre 1 e 13 anos e grupo 2 (N = 69) docentes com tempo de experiência entre 14 e 38 anos; grupo 1 (N = 125) docentes com carga horária entre 8 e 40 horas semanais e grupo 2 (N = 15) docentes com carga horária entre 44 e 70 horas semanais. O tamanho de efeito foi verificado mediante o *d* de Cohen (Cohen, 1988).

Anova (One-way)

Foi realizada mediante o *software* SPSS uma análise de variância de uma via (ANOVA-*One Way*), com o objetivo de avaliar se havia diferença no nível de CSEs entre docentes de diferentes níveis de escolaridade, sendo: graduação (N = 34), pós-graduação *Lato Sensu* (N = 85) e pós-graduação *Stricto Sensu* (N = 21). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene.

Foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra, corrigir diferenças entre os tamanhos dos grupos e para apresentar um intervalo de confiança 95% para as diferenças entre as médias (Hankooos &

Lewis, 2005). Considerando a heterogeneidade de variância foi solicitada a correção de Welch e avaliação de *post-hoc* por meio da técnica de Games-Howell (Field, 2020).

Anova Fatorial

Foi realizada por meio do *software* SPSS uma anova fatorial com o objetivo de verificar em que medida o nível de CSEs era diferente entre docentes do sexo feminino e do sexo masculino com diferentes níveis de escolaridade (graduação, pós-graduação *Lato Sensu* e pós-graduação *Stricto Sensu*). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Análises de *post-hoc* para os efeitos principais e de interação (sexo*escolaridade) foram realizadas por meio do teste de Bonferroni.

Procedimento de *bootstrapping* (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) foram implementados para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra, corrigir diferenças entre os tamanhos dos grupos e para apresentar um intervalo de confiança 95% para as diferenças entre as médias (Hankoos & Lewis, 2005).

Análise de regressão linear simples

Os procedimentos de análise de dados foram efetuados com o auxílio do *software* SPSS. Inicialmente computou-se um escore geral de CSEs para cada sujeito, sendo que esse escore foi utilizado como variável preditora em todas as quatro análises de regressão realizadas. Assim, testou-se o efeito das CSEs sobre os transtornos psicológicos (depressão, ansiedade e estresse), satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos.

Os pressupostos para realização da análise de regressão linear simples foram testados em cada uma das análises realizadas. A independência dos resíduos foi testada mediante os

testes de Durbin-Watson, esperando-se valores entre 1,5 e 2,5. O resíduo padronizado foi testado mediante a suposição de distribuição normal dos resíduos, com o desvio padrão residual fixado acima de 2,0, logo esperava-se que até 5% da amostra apresentasse resíduo acima de 2,0 (Field, 2020).

Resultados

Teste t de Student para amostras independentes

Os resultados das comparações entre as médias das variáveis sexo, idade, tempo de experiência, carga horária e tipo de instituição em relação as CSEs, podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1

Resultados do teste de diferença no nível de CSEs entre as variáveis

			Escore		Estatística do Teste T					
			M	DP	<i>t</i>	<i>Gl</i>	Valor- <i>p</i>	Diferença da Média	IC da diferença de média (95%)	
									Limite inferior	Limite superior
Sexo	CSE	Feminino	88,35	8,29	5,185	17	0,007**	13,18	4,06	22,29
		Masculino	75,17	17,54						
Idade	CSE	Grupo 1	86,05	9,81	-	127	0,417	-1,49	-5,11	2,13
		Grupo 2	87,54	11,63						
Tempo de experiência	CSE	Grupo 1	87,30	9,18	0,619	138	0,537	1,12	-2,46	4,70
		Grupo 2	86,18	12,10						
Carga horária	CSE	Grupo 1	86,59	10,58	-	138	0,600	-1,54	-7,33	4,25
		Grupo 2	88,13	11,95						
Tipo de instituição	CSE	Pública	86,14	11,48	-	134	0,562	-1,10	-4,88	2,66
		Privada	87,25	8,58						

Nota: ** $p < 0,01$

Os resultados demonstraram que docentes do sexo feminino ($N = 123$) tiveram escores estatisticamente maiores ($M = 88,35$; $DP = 8,29$) do que docentes do sexo masculino ($N = 17$) ($M = 75,17$; $DP = 17,54$) ($t(17) = 5,185$, $p < 0,007$). O tamanho de efeito da diferença foi alto (d de Cohen = 1,35). Quanto as variáveis idades, tempo de experiência, carga horária e tipo de

instituição, os escores não foram estatisticamente maiores entre os grupos em relação ao nível de CSEs. O tamanho de efeito mediante o d de Cohen para essas variáveis apresentou-se como irrisório, sendo respectivamente, 0,14, 0,11, 0,11 e 0,14.

ANOVA – One Way

Os testes de distribuição de normalidade demonstraram que a variável CSEs não apresentava distribuição normal (Kolmogorov-Smirnov = 0,09, $p < 0,006$; Shapiro-Wilk = 0,93, $p < 0,001$). O teste de Levene demonstrou que os grupos não apresentavam homogeneidade de variância (Levene (2,137) = 7,98, $p < 0,001$).

Os resultados demonstraram que havia diferenças entre os grupos [Welch's $F(2, 32,36) = 7,022$ $p < 0,003$]. Os resultados das diferenças das médias podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2

Teste post-hoc de Games-Howell com Bootstrapping (95% IC BCa)

Comparações entre grupos		Diferença da média	Erro Padrão	Estimativas de <i>Bootstrapping</i>	
				Intervalo de Confiança (95% IC Bca)	
				Limite inferior	Limite superior
Graduação	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	3,28	2,11	-0,43	7,20
	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	15,38	3,96	7,31	22,95
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Graduação	-3,28	2,11	-8,00	0,91
	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	12,09	3,57	4,89	19,14
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Graduação	-15,38	3,96	-22,93	-7,38
	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	-12,09	3,57	-19,44	-4,77

O teste *post-hoc* de Games-Howell, implementado por meio de procedimentos de *bootstrapping*, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre docentes que possuíam graduação e docentes que possuíam pós-graduação *Stricto Sensu*, bem como entre docentes que possuíam pós-graduação *Lato Sensu* e docentes que possuíam pós-graduação *Stricto Sensu*. Por fim, docentes que possuíam graduação não apresentaram diferença significativa em comparação com docentes que possuíam pós-graduação *Lato Sensu* [(M = 3,28, IC 95% BCa (-0,43 – 7,20)].

ANOVA Fatorial

Os testes de distribuição de normalidade demonstraram que a variável de CSEs não apresentava distribuição normal (Kolmogorov-Smirnov = 0,09, $p < 0,006$; Shapiro-Wilk = 0,93, $p < 0,001$). O teste de Levene demonstrou que os grupos não apresentavam homogeneidade de variância [Levene (4,135) = 4,703, $p < 0,001$]. Os resultados descritivos das diferenças entre os grupos encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3.

Estatísticas descritivas do nível de CSEs para a amostra.

Sexo	Escolaridade	Estatística Descritivas	Estimativas de <i>Bootstrapping</i>		
			Intervalo de Confiança (95% IC BCa)		
			Limite inferior	Limite superior	
Feminino	Graduação	Média	91,12	87,33	94,96
		Desvio Padrão	9,47	7,98	10,43
	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Média	88,12	86,54	89,87
		Desvio Padrão	7,67	6,49	8,73
	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Média	83,8	78,06	89,54
		Desvio Padrão	9,07	5,85	10,73
	Total	Média	88,35	86,87	89,85
		Desvio Padrão	8,29	7,34	9,14

			Estimativas de <i>Bootstrapping</i>		
Sexo	Escolaridade	Estatística Descritivas	Intervalo de Confiança (95% IC BCa)		
			Limite inferior	Limite superior	
Masculino	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Média	84,62	75,21	95,01
		Desvio Padrão	13,72	9,61	15,50
	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Média	66,77	55,78	77,63
		Desvio Padrão	16,80	10,91	20,14
	Total	Média	75,17	67,59	83,45
		Desvio Padrão	17,54	13,08	20,88
Total	Graduação	Média	91,12	87,33	94,96
		Desvio Padrão	9,47	7,98	10,43
	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Média	87,83	86,16	89,66
		Desvio Padrão	8,28	7,14	9,30
	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Média	75,73	69,04	82,72
		Desvio Padrão	15,58	10,84	18,82
	Total	Média	86,75	84,8	88,50
		Desvio Padrão	10,70	8,88	12,4

Os resultados demonstraram que houve um efeito estatisticamente significativo para sexo ($F(1, 135) = 14,139, p < 0,001, \eta^2 = 0,095$), para escolaridade ($F(2, 135) = 8,749, p < 0,001, \eta^2 = 0,115$), bem como para a interação entre estas duas variáveis ($F(1, 135) = 6,141, p < 0,014, \eta^2 = 0,044$). Para melhor compreender estes achados foram realizadas análises subsequentes (*post-hoc* de Bonferroni). Os resultados são apresentados da Tabela 4.

Tabela 4

Comparações múltiplas (Post-Hoc de Bonferroni com procedimentos de bootstrapping)

			Estimativas de <i>Bootstrapping</i>		
Efeitos principais	Grupos comparados	Diferença da Média	Intervalo de Confiança (95% IC BCa)		
			Limite inferior	Limite superior	
sexo	Feminino Masculino	11,98**	4,42	19,35	
	Masculino Feminino	-11,98	-19,93	-3,79	

		Estimativas de <i>Bootstrapping</i>			
		Intervalo de Confiança (95% IC BCa)			
Efeitos principais	Grupos comparados	Diferença da Média	Limite inferior	Limite superior	
Escolaridade	Graduação	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	4,75	-1,14	10,79
		Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	15,83**	8,44	22,51
	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Graduação	-4,75	-11,41	1,87
		Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	11,08**	3,06	19,16
	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Graduação	-15,83	-22,73	-8,27
		Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	-11,08	-19,07	-3,41

Nota: ** $p < 0,01$

Como pode ser observado, os docentes do sexo feminino apresentaram maior nível de CSEs. Quanto a escolaridade, docentes que possuíam graduação e pós-graduação *Lato Sensu* apresentaram maior nível de CSEs quando comparado com docentes que possuíam pós-graduação *Stricto Sensu*. Os resultados em relação à interação sexo e escolaridade, podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5

Comparações múltiplas (Post-Hoc de Bonferroni com procedimentos de bootstrapping)

			Estimativas de <i>Bootstrapping</i>		
			Intervalo de Confiança (95% IC BCa)		
Efeitos de Interações (sexo*escolaridade)	Grupos comparados		Diferença da Média	Limite inferior	Limite superior
Feminino	Graduação	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	3,01	-1,38	7,10
		Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	7,32**	0,40	13,73
	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Graduação	-3,01	-6,85	1,05
		Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	4,32	-1,40	9,53
	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Graduação	-7,32	-13,79	-0,33
		Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	-4,32	-10,06	1,94
Masculino	Graduação	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	-	-	-
		Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	-	-	-
	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Graduação	-	-	-
		Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	17,84**	2,72	32,88
	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Graduação	-	-	-
		Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	-17,84	-32,34	-3,53
Graduação	Feminino	Masculino	-	-	-
	Masculino	Feminino	-	-	-
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Feminino	Masculino	3,49	-6,03	12,90
	Masculino	Feminino	-3,49	-13,68	6,62
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Feminino	Masculino	17,02**	4,91	28,29
	Masculino	Feminino	-17,02	-29,02	-3,36

Em relação à interação (sexo*escolaridade), docentes do sexo feminino que possuíam graduação apresentaram nível de CSEs significativamente maior do que docentes do sexo feminino que possuíam pós-graduação *Stricto Sensu*. Docentes do sexo masculino que possuíam pós-graduação *Lato Sensu* apresentaram nível de CSEs significativamente maior do que docentes do sexo masculino que possuíam pós-graduação *Stricto Sensu*. Por fim, docentes do sexo feminino que possuíam pós-graduação *Lato Sensu* apresentaram nível de CSEs significativamente maior que docentes do sexo masculino que possuíam pós-graduação *Stricto Sensu*.

Análise de regressão linear simples

Os pressupostos para a realização da análise de regressão foram atendidos. Os valores de independência dos resíduos ficaram entre 0,8 e 1,6; enquanto os valores de resíduo padronizado ficaram entre 1,4% e 4,2%. Na Tabela 6 são apresentados os resultados das análises de regressão linear simples, sendo as CSEs como variável preditora e transtornos psicológicos (ansiedade, depressão e estresse), satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos como variáveis critérios.

Tabela 6
Resultados das análises de regressão linear simples

Variáveis critérios	F	Sig	R ² ajustado	B	Intervalo de Confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Transtornos psicológicos	18,341	0,001	0,111	-0,459	-0,67	-0,24
Satisfação com a vida	21,071	0,001	0,126	0,229	0,13	0,32
Afetos positivos	16,955	0,001	0,103	0,229	0,11	0,34
Afetos negativos	14,450	0,001	0,088	-0,252	-0,38	-0,12

Nota: F = estatística de F; Sig = Significância do modelo; R² = R-quadrado ajustado; B = Coeficiente de regressão não-padronizado.

Conforme a Tabela 6 é possível concluir que as CSEs apresentaram influência estatisticamente significativa em todas as variáveis critérios. O coeficiente de regressão B para transtornos psicológicos apresentou ($B = -0,459$, 95% [IC = $-0,671$ e $-0,247$]) e o escore de CSEs explicou 11% do modelo (R^2 ajustado = $0,111$, $p < 0,001$); para satisfação com a vida ($B = 0,229$, 95% [IC = $0,131$ e $0,328$]) com explicação de 12% do modelo pelo escore de CSEs (R^2 ajustado = $0,126$, $p < 0,001$); para os afetos positivos ($B = 0,229$, 95% [IC = $0,119$ e $0,340$]) e o escore de CSEs explicou 10% do modelo (R^2 ajustado = $0,103$, $p < 0,001$); e para os afetos negativos ($B = -0,252$, 95% [IC = $-0,383$ e $-0,121$]) e o escore de CSEs explicou 8% do modelo (R^2 ajustado = $0,088$, $p < 0,001$).

Discussão

Em relação aos resultados das comparações de médias das variáveis, foi apontado que docentes do sexo feminino possuíam maior nível de CSEs quando comparado com docentes do sexo masculino. Esse resultado converge com os achados da literatura (Coelho et al., 2015; Fileno, 2020; Irala et al., 2022; Lima- Júnior, 2022), que apontam que indivíduos do sexo feminino apresentaram maiores escores de CSEs. Infere-se que aspectos sociohistóricos e culturais sobre os comportamentos que são esperados em relação as mulheres, podem influenciar o desenvolvimento de CSEs das mesmas, em específico, em docentes do sexo feminino, que são percebidas como detentoras da aptidão para atividades voltadas ao ensino e cuidado do outro.

Sobre o resultado em relação a escolaridade, foi apresentado que os docentes que possuíam graduação e pós-graduação *Lato Sensu* apresentaram maior nível de CSEs quando comparados com docentes que possuíam pós-graduação *Stricto Sensu*. O resultado converge parcialmente com os achados de Coelho et al. (2015) quando comparados sob uma perspectiva de avanço em relação a escolaridade, os autores encontraram que alunos dos anos finais do ensino fundamental possuíam maior CSEs do que alunos dos anos iniciais. Em

contrapartida, o resultado do presente estudo diverge parcialmente de Fileno (2022) que encontrou evidências de que os níveis de escolaridade dos alunos não apresentaram diferenças significativas em relação as CSEs. Com base nos achados do presente estudo, infere-se que o modelo estrutural de ensino pode influenciar as CSEs, uma vez que a pós-graduação *Stricto Sensu* possui maior foco em desenvolver pesquisadores; enquanto a graduação e a pós-graduação *Lato Sensu* possuem maior foco em desenvolver competências dos docentes para contextos práticos de atuação. Desse modo, pode haver uma fragilização da identidade profissional docente quando se ingressa na pós-graduação *Stricto Sensu*, em que se passa a assumir mais uma identidade profissional de cientista e pesquisador.

Sobre as idades não terem apresentado diferenças em relação as CSEs, este resultado corrobora com os achados de Irala et al. (2022), Lima-Júnior (2022) e Fileno (2020). Em relação ao tempo de experiência profissional não apresentar diferenças significativas, diverge do resultado de Lima-Júnior (2022) que encontrou evidências que docentes com menor tempo de experiência possuíam maior nível de CSEs. A atuação em tipo de instituição (pública ou privada) também não apresentou diferenças em relação as CSEs, este resultado diverge parcialmente com Vieira (2015) que encontrou maior nível de CSEs em alunos de instituições privadas. Por fim, sobre a carga horária de trabalho semanal não apresentar diferenças em relação as CSEs, não foi encontrado na literatura resultados que permitisse comparações.

Sobre as análises de regressão, todas as hipóteses do estudo foram corroboradas. Os resultados apresentaram que o aumento de um ponto no nível de CSEs repercutiu na diminuição de -0,459 pontos no fator geral de transtornos psicológicos e -0,252 na diminuição da presença de afetos negativos. Enquanto o aumento de um ponto no nível de CSEs repercutiu no aumento de 0,229 e 0,131 pontos nos escores de satisfação com a vida e afetos positivos, respectivamente. Esses resultados convergem com os achados de Morente et al. (2017), Santos (2014) e Souza (2022), que apontaram que as CSEs predizem o bem-estar e os

transtornos psicológicos. Logo, é possível afirmar mediante estudos anteriores e mediante o presente estudo, que as CSEs podem prever tanto transtornos psicológicos e bem-estar dos estudantes quanto transtornos psicológicos e bem-estar dos docentes.

Considerações Finais

Considerando que o objetivo geral da dissertação consistiu em investigar as relações entre CSEs, características sociodemográficas, bem-estar subjetivo e transtornos psicológicos, pode-se afirmar que o mesmo foi alcançado.

Como limitação da pesquisa, destaca-se a dificuldade em acessar o público-alvo. Inicialmente, a divulgação foi realizada via redes sociais e compartilhamento no *WhatsApp* entre pares, alcançando pouquíssimos participantes. Posteriormente, tentou-se outras estratégias, tais como: contato via grupo de docentes em *WhatsApp*, contato de mensagem direta em redes sociais, contato com os sindicatos, secretárias de educação e diretores/gestores escolares. A plataforma de coleta de dados utilizada na pesquisa apontou para o acesso considerável de participantes (quase seis vezes maior do que o tamanho da amostra final), isto é, participantes que abriram o *link*, todavia desistiram de finalizar a participação. Desse modo, resultou-se em uma amostra homogênea, o que interferiu na variabilidade dos resultados.

Sugere-se que em estudos futuros sejam cogitadas alternativas com foco na participação do público-alvo, ampliando o tamanho amostral. Acredita-se que seja interessante explorar as relações de CSEs com variáveis como satisfação profissional, motivação profissional, estresse, ansiedade e depressão (considerando-as de forma individual), qualidade de vida, percepção de saúde e *burnout*. Presume-se que análises de moderação e mediação considerando as variáveis de suporte social percebido e suporte social no trabalho contribuam para compreensão de relações preditivas entre CSEs e demais variáveis.

Ao levar em conta a incipiência de estudos sobre CSEs em docentes da educação básica, acredita-se que as contribuições do presente estudo se concentram mais em aspectos teóricos, no sentido de propiciar o acúmulo de evidências em relação ao mapeamento das características sociodemográficas e o efeito preditivo das CSEs sobre o bem-estar subjetivo e transtornos psicológicos. Presume-se que o presente estudo pode fomentar futuras pesquisas com foco na elaboração de programas de intervenção e políticas públicas com vistas ao desenvolvimento de CSEs de docentes, uma vez que essas competências são passíveis de serem desenvolvidas ao longo dos processos de socialização e de educação formal. O desenvolvimento de CSEs pode, inclusive, ser incluído estrategicamente nos currículos dos cursos de licenciaturas a fim de favorecer os indivíduos em aspectos pessoais e profissionais.

Referências

- Alvarenga, C. F., & Vianna, C. P. (2012). Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboreal* [Online], 8(1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.6934>
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], and National Council on Measurement in Education [NCME] (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed.
- Andrade, J. M., & Valentini, F. (2018). Guidelines for the Construction of Psychological Tests: Regulation CFP No: 009/2018 in Highlight. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(núm. esp.), 28-39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208890>
- 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>
- Base Nacional Comum Curricular (2017). *Educação Infantil e Ensino Fundamental*.

MEC/Secretaria de Educação Básica.

Bisquerra, R. A. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para a I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. 1-10.

<https://elephantwise.org/wp>

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

Brantes, C. A. A., & Gondim, S. M. G. (2022). Social and emotional competencies in elementary school: a systematic review. *In SciELO Preprints*.

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4798>

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

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

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.

Carias, I. A., Gondim, S. M. G., & Andrade, J. M., & Brantes, C. A. A. (no prelo). Medida de competências socioemocionais de docentes de ensino fundamental: evidências de validade. *Revista Avaliação Psicológica*.

Carias, I. A., Gondim, S. M. G., & Andrade, J. M. (no prelo). Competências Socioemocionais e Desempenho Contextual de Docentes do Ensino Fundamental. *PSICO (PUCRS. ONLINE)*.

Carvalho, M.R. V. (2018). *Perfil do professor da educação básica*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(2), 17-22.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349833719025.pdf>

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Vozes.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. Diener, E. (1995). A value based index for measuring national quality of life. *Social Indicators Research*, 36(2), 107-127. <https://doi.org/10.1007/BF01079721>
- Diener, E. (2001). Subjective well-being. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp 142-161). Oxford: Elsevier. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diehl, L. & Marin, A. H. (2018) Adoecimento mental em professores brasileiros; revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005&lng=pt&nrm=iso.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1058>
- Field, A. (2020). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fileno, C. S. S. (2020). A influência das competências socioemocionais nas estratégias de coping em adolescentes. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lusíada, Porto - PT]. http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/5891/4/mpe_dissertacao_mestrado.pdf
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & 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.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&tlng=pt

Haukoos, J.S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with "difficult" distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12(4), 360-5. <https://doi.org/10.1197/j.aem.2004.11.018>. PMID: 15805329.

Irala, V. B., Ferreira, R. G., & Blass, L. (2022). Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. *Dialogia*, 40; 1-19. <https://doi.org/10.5585/40.2022.20916>

Lima-Júnior, E. J. (2022). Autoeficácia docente para apoiar o bem-estar do aluno: relações entre a autorficácia para regular as emoções e comportamento pró-social em professores. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo]. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/235093/lima-junior_ej_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Lipp, M. E. N. (2017). O treino de controle do estresse em grupo: um modelo da TCC. In C. B. Neufeld, & B. Rangé (Org.), *Terapia cognitivo-comportamental em grupos: das evidências à prática* (pp. 301-318). Artmed.

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343. <http://10.1016/j.rbp.2012.05.003>

Macêdo, J. W. L. (2018) *Competências socioemocionais no serviço público: Um estudo com gerentes de atendimento do INSS*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba - UFPB]. Repositório da UFPB <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16380>

Macêdo, J. W. L., & Silva, A. B. (2020). Construção e validação de uma escala de

- competências socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia: Organizações & Trabalho (rPOT)*, 20(2), 965-973. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 03–34). Basic Books.
- Mitic, P., Savic, Z., & Stojiljkovic, N. (2012). Emotional competence and subjective wellbeing of future pedagogues of physical education. *Research in Kinesiology*, 40(2), 197–203. <http://fsprm.mk/wp-content/uploads/2013/08/Pages-from-Spisanie-RIK-br.-2-2012-11.pdf>
- Morente, R. A., Guiu, G. F., Castells, R. R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8–18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Netto-Silva, C. T. (2021). *Construção de escala de competências socioemocionais no contexto do trabalho*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2116>
- Organização Mundial de Saúde (2000). Conselho Executivo – 107º sessão. www.saudental.med.br/OMS.ht
- Pérez-Escoda, N. P., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Pires, P., Filgueiras, A., Ribas, R., & Santana, C. (2013). Funcionamento Diferencial de Itens (DIF) e experiência de afeto: questões de gênero (Differential Functioning of Items (DIF) and experience of affect: gender issues). *Geral : Revista Interinstitucional de Psicologia*,

- 6, 114-126. <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/227/271>
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). The development of a nationwide inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment, 32*(1), 5–16. <https://doi:10.1027/1015-5759/a000343>
- 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 (Porto Alegre), 41*(1), 74-82. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>
- Souza, R. R. (2022). *Construção, evidências de validade e normatização de uma escala de competências socioemocionais para estudantes universitários*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília - UnB]. Repositório Institucional <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44963>
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C., Silva, M. J. S. & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate, 42*(116), 87-99. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>
- Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016) Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. *Psicológica: Teoria e Pesquisa [online], 32*(5)2, 1-7. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>
- Vignola, R.C. B., & Tucci, A. M. (2014) Adaptation and validation of the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Affect Disorder, 155*, 104-9. <http://10.1016/j.jad.2013.10.031>
- Zanon, C., Bardagi, M. P., Layous, K. & Hutz, C. S. (2014). Validation of the Satisfaction with Life Scale to Brazilians: Evidences of measurement noninvariance Across Brazil and US. *Social Indicators Research, 119*(1), 443– 453. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0478-5>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief

measures of positive and negative affect - the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) participante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Competências Socioemocionais em Docentes da Educação Básica: Mensuração e Teste de Modelo”, que possui como objetivo avaliar as competências socioemocionais, a personalidade, a saúde mental e o bem-estar subjetivo – em docentes do ensino fundamental (4º à 9º ano).

A pesquisa tem duração prevista para cerca de 15 minutos. E ao concordar em participar do estudo, você declara ter conhecimento que:

- Os incômodos que poderá sentir durante a participação são mínimos e, em caso de desconforto, poderá se dirigir aos pesquisadores responsáveis que estarão à disposição para auxiliá-lo(a).
- Os benefícios de sua participação serão indiretos, sendo eles: contribuir para a ciência e a prática psicológica.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Terá garantida a plena liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido(a) pelos pesquisadores responsáveis.
- Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e você não será identificado(a) em nenhuma fase da pesquisa, bem como em nenhuma publicação que possa resultar.
- Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores

responsáveis por um período de cinco anos e depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

▪ Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, as Resoluções n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e n. 510/2016 do CONEP, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Pesquisadores responsáveis:

Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade.

Laboratório de Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica - META. Instituto de Psicologia, ICC Sul, Sala A1 109, Campus Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília - UnB, CEP 70910-900, Brasília - DF - Brasil.

Telefone: (61) 3107-6828

E-mail: josemberg.andrade@gmail.com

Profa. Dra. Sônia Maria G. Gondim - Universidade Federal da Bahia - UFBA.

E-mail: sggondim@gmail.com

Tatiele Souza de Oliveira – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília – UnB.

E-mail: tatiele.oliveira@outlook.com

Anexo 2 - Medida de Competências Socioemocionais de Docentes do Ensino

Fundamental (EMODOC)

Caro(a) professor(a), abaixo você encontra 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, sendo: **1- Definitivamente não me descreve; 2- Descreve muito pouco; 3- Descreve um pouco mais; 4- Descreve bastante; 5- Descreve completamente.**

Itens	1	2	3	4	5
1. Acredito que situações de conflito me fazem aprender a lidar melhor com as diferenças individuais em sala de aula.					
2. Incentivo os alunos a respeitarem opiniões divergentes, aumentando a sociabilidade, o clima de tolerância e a diversidade.					
3. Sei como agir em situações de conflito entre alunos em sala de aula para evitar que se agravem.					
4. Nas situações de conflitos entre os alunos, procuro agir para preservar as boas relações sociais.					
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).					
6. Procuro identificar o estado de humor do aluno para escolher a melhor postura a adotar.					
7. A maneira como me comunico com os meus alunos cria um clima favorável para nossa interação.					

Itens	1	2	3	4	5
8. Acredito que elogiando os esforços dos alunos, eu os ajudo a superar suas dificuldades de aprendizagem.					
9. Sou otimista em relação a aprendizagem dos alunos, porque acredito que ela é um processo gradual.					
10. Busco utilizar um vocabulário acessível à realidade dos alunos para me comunicar com eles.					
11. Quando estou aborrecido(a) com o mau comportamento dos alunos, procuro sensibilizá-los sobre a importância de se colocarem no meu lugar.					
12. Acredito que nem sempre se alcança os objetivos planejados para uma aula, mas mesmo assim me vejo motivado(a) a seguir tentando.					
13. Percebo quando os alunos estão agitados e dou um tempo para que se acalmem antes de retomar a aula.					

14. Procuro integrar os novos alunos para que se sintam acolhidos.					
15. Acredito que a valorização dos pontos fortes dos alunos cria um clima favorável à aprendizagem.					
16. Procuro estar aberto(a) ao diálogo com o aluno indisciplinado para melhorar a interação com ele.					
17. Em situações de confronto com alunos, controlo minhas emoções para reagir com menos intensidade.					

18. Consigo identificar o estado de humor da turma e adoto estratégias de ensino-aprendizagem apropriadas.					
19. Em turmas menos colaborativas, procuro desenvolver atividades e diálogos para que se engajem no processo de aprendizagem.					
20. Procuro me aproximar do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem oferecendo suporte pedagógico.					
21. Percebo quando o aluno está isolado e busco me aproximar para entender o que está ocorrendo.					

22- O quanto você acredita que o seu atual modelo de trabalho (remoto, presencial ou híbrido) influencia em seus comportamentos respondidos acima?

- Muito pouco
- Pouco
- Moderadamente
- Muito
- Extremamente

Anexo 3 - Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse (DASS-21)

Por favor, leia cada afirmativa e marque um dos números (0,1,2 ou 3) que indique quanto a afirmativa aconteceu a você na última semana. Não há respostas certas ou erradas. Considere

0 = não se aplica de maneira alguma e 3 = aplicou-se muito, ou na maioria do tempo.

Itens	0	1	2	3
1- Achei difícil me acalmar.				
2- Senti minha boca seca.				
3- Não consegui vivenciar nenhum sentimento positivo.				
4- Tive dificuldade em respirar em alguns momentos (ex.: respiração ofegante, falta de ar sem ter feito nenhum esforço físico).				
5- Achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas.				
6- Tive a tendência de reagir de forma exagerada às situações.				
7- Senti tremores (ex.: nas mãos).				
8- Senti que estava sempre nervoso.				
9- Preocupe-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo(a).				
10- Senti que não tinha nada a desejar.				
11- Senti-me agitado.				
12- Achei difícil relaxar.				
13- Senti-me depressivo(a) e sem ânimo.				
14- Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo.				

Itens	0	1	2	3
15- Senti que ia entrar em pânico.				
16- Não consegui me entusiasmar com nada.				
17- Senti que não tinha valor como pessoa.				
18- Senti que estava um pouco emotivo/sensível demais.				
19- Sabia que meu coração estava alterado mesmo não tendo feito nenhum esforço físico (ex.: aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca).				
20- Senti medo sem motivo.				
21- Senti que a vida não tinha sentido.				

Anexo 4- Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos

Abaixo você um conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções, responda levando em conta em que medida sente cada uma das emoções neste momento.

Considere **1= Muito pouco, 2= Um pouco, 3= Moderadamente, 4 = Bastante e 5= Extremamente.**

Itens	1	2	3	4	5
Interessado					
Perturbado					
Excitado					
Atormentado					
Agradavelmente surpreendido					
Culpado					
Assustado					
Caloroso					
Repulsa					
Entusiasmado					
Orgulhoso					
Irritado					
Encantado					
Remorsos					
Inspirado					
Nervoso					
Determinado					
Tremulo					
Ativo					
Amedrontado					

Anexo 5 – Versão Brasileira da Escala de Satisfação com a Vida

Logo abaixo, você encontrará 5 afirmativas. Assinale na escala abaixo de cada afirmativa o quanto ela descreve a sua situação pessoal. Não há respostas certas ou erradas, mas é importante você marcar com sinceridade como você se sente com relação a cada uma dessas afirmativas.

A minha vida está próxima do meu ideal.

Discordo Plenamente _1__2__3__4__5__6__7_ Concordo Plenamente

Minhas condições de vida são excelentes.

Discordo Plenamente _1__2__3__4__5__6__7_ Concordo Plenamente

Eu estou satisfeito com a minha vida.

Concordo Plenamente _1__2__3__4__5__6__7_ Discordo Plenamente

Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida.

Concordo Plenamente _1__2__3__4__5__6__7_ Discordo Plenamente

Se eu pudesse viver a minha vida de novo eu não mudaria quase nada.

Concordo Plenamente _1__2__3__4__5__6__7_ Discordo Plenamente

Anexo 6 - Questionário Sociodemográfico

Abaixo você encontrará perguntas com objetivo de caracterização da amostra.

1- Qual é o sexo?

Feminino

Masculino

Outro (especificar)

Prefiro não informar

2- Qual é a sua idade?

3- Qual é o seu estado civil?() Solteiro(a)

Casado(a)

Mora com companheiro(a)

Divorciado(a)

Viúvo(a)

4- Qual a sua região demográfica?

5- Qual é a sua escolaridade?

Graduação incompleta

Graduação completa

Especialização incompleta

Especialização completa

Mestrado incompleto

Mestrado completo

Doutorado incompleto

Doutorado completo

6- Atualmente você atua como docente?

Sim

Não

7- Qual é a sua carga horária de trabalho semanal?

8- Você atua em qual instituição?

Pública

Privada

Ambas

9- Qual o seu tempo de experiência atuando enquanto docente?

10- Qual é a sua renda familiar (incluindo você)?

Até um salário mínimo (Até R\$ 1.100,00)

Entre 1 e 3 salários mínimos (Entre R\$ 1.100,01 e R\$ 3.300,00)

Entre 3 e 5 salários mínimos (Entre R\$ 3.300,01 e R\$ 5.500,00)

Entre 5 e 10 salários mínimos (Entre R\$ 5.500,01 e R\$ 11.000,00)

Entre 10 e 20 salários mínimos (Entre R\$ 11.000,01 e R\$ 22.000,00)

Especificar.

11- Atualmente você trabalha em qual modelo de ensino?

Remoto

Presencial

Híbrido

12- Possui experiência de atuação no modelo remoto?

Sim

Não

Não atuei/atuo nesse modelo



13- Você tem à sua disposição o suporte necessário para atuar no modelo remoto (computador, acesso à internet, acesso a plataformas de reuniões etc)?

Sim

Não

Não atuei/atuo nesse modelo

Anexo 7 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (aprovado)

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA	
— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: Competências socioemocionais em docentes da educação básica: mensuração e teste de modelo	
Pesquisador Responsável: JOSEMBERG MOURA DE ANDRADE	
Área Temática:	
Versão: 1	
CAAE: 55817422.4.0000.5540	
Submetido em: 08/02/2022	
Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1890828	