

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

MELRY JANE DE FREITAS PIVA

**A CORRELAÇÃO ENTRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A REGULAÇÃO  
EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE**

São Paulo  
Março/2025

MELRY JANE DE FREITAS PIVA

**A CORRELAÇÃO ENTRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A REGULAÇÃO  
EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Kanaane.

Área de Concentração: Educação e Trabalho.  
Linha de Pesquisa: Formação do Formador.  
Projeto de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem.

São Paulo  
Março/2025

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS - CRB8-10879

P693c Piva, Melry Jane de Freitas  
A correlação entre crenças de autoeficácia e a regulação emocional na prática docente / Melry Jane de Freitas Piva. – São Paulo: CPS, 2025.  
100 f. : il.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Roberto Kanaane  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2025.

1. Autoeficácia. 2. Autoeficácia docente. 3. Regulação emocional. 4. Regulação emocional docente. 5. Ensino técnico profissional. I. Kanaane, Roberto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

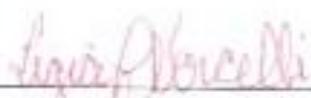
MELRY JANE DE FREITAS PIVA

A CORRELAÇÃO ENTRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A REGULAÇÃO  
EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE

Documento assinado digitalmente  
 ROBERTO KANAANE  
Data: 21/03/2025 11:30:14-0300  
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

---

Prof. Dr. Roberto Kanaane  
Orientador - CEETEPS



---

Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli  
Examinadora Externa - UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE

Documento assinado digitalmente  
 ROSÁLIA MARIA NETTO PRADOS  
Data: 21/03/2025 12:21:34-0300  
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

---

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados  
Examinadora Interna - CEETEPS

São Paulo, 27 de março de 2025

Ao viver, é importante sonhar e observar o percurso,  
Muitas vezes o sonho torna-se árduo e parece impossível,  
Há um desfoque da paisagem e a  
distração ao que deveria ser verdadeiramente privilegiado.  
Por essa razão encontra-se por esses caminhos guardiões de jornada,  
Que irão velar por nós até a chegada...  
Guardiões nomeados como filho, esposo, pais, avós, irmãs, sobrinhas, amigos e pets,  
Seres Amados que zelaram pelos meus caminhos e compreenderam minhas ausências,  
Que a chegada possa ser partilhada e comemorada em imensos abraços zelosos,  
Compostos de muito amor, companheirismo e dedicação.

(PIVA, M. J. F., 2025)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus mentores e ancestrais, que me direcionaram, intuíram e fortaleceram durante todo o percurso dessa jornada de aprendizado.

Aos meus amados esposo Italo e filho Matheus, que compreenderam a razão da minha ausência, me apoiaram e auxiliaram na reorganização da minha vida, assumindo responsabilidades e afazeres antes divididos. Agradeço ao Italo pela força, dedicação e incentivo nos momentos de exaustão a que os estudos me levaram.

Agradeço aos meus familiares que em distância se mantiveram presentes em amorosidade e reciprocidade.

Aos meus amigos, guardiões que me direcionaram e zelaram durante toda a trajetória.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Roberto Kanaane pelo seu incentivo e motivação ao desafiar-me a voar sempre mais alto. Sua paciência e confiança foi o que me manteve segura a completar esse desafio! Saiba que guardarei com muito carinho os momentos de aprendizagem e partilha. És uma pessoa única e um profissional admirável!

Agradeço a todos os professores do programa de Mestrado, que se dedicaram para que os momentos de aprendizado buscassem sempre a excelência. Às secretárias Vilma e Débora pela paciência e orientação às questões administrativas e necessárias para o cumprimento desse programa, como também a todos os funcionários que atuam nos bastidores e que merecem igual importância.

Agradeço a todos os professores que se dispuseram a participar da pesquisa e proporcionaram essa oportunidade ímpar de conhecimento.

“Acreditando ser capaz de agir, os indivíduos se organizam, imaginam cursos de ação e se motivam para a realização do que se propõem a realizar”  
(Bandura, 1986).

“As pessoas formam crenças sobre o que elas podem fazer, antecipam as consequências desejadas de ações em prospectiva, estabelecem objetivos para si e podem, por outro lado, planejar cursos de ação que são prováveis de produzir os resultados desejados”  
(Bandura, 1991).

## RESUMO

PIVA, M. J. F. **Correlação entre as crenças de autoeficácia e a regulação emocional na prática docente.** 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

Este estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, vinculado à linha de pesquisa Formação do Formador, no projeto de pesquisa Ensino e Aprendizagem. O interesse pela temática surgiu a partir da reflexão sobre como as crenças de autoeficácia influenciam na autorregulação docente no exercício do seu trabalho, tratadas como problema de pesquisa. Desse modo, o estudo propôs, como objetivo geral, investigar como as relações entre as crenças de autoeficácia e a regulação emocional se manifestam na prática docente. No tocante aos objetivos específicos, a dissertação direcionou o estudo a fim de identificar quais estratégias de crenças de autoeficácia os docentes utilizam em seu trabalho, caracterizar estratégias de regulação emocional adotadas pelos docentes e relacionar, na prática docente, a presença de crenças de autoeficácia na regulação emocional. Os conceitos teóricos abordados neste estudo foram baseados nos princípios da Teoria Social Cognitiva e em teóricos das áreas da Psicologia e Pedagogia, direcionados à compreensão sobre a autoeficácia docente e seu sistema de regulação emocional. O método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi o descritivo e exploratório, contemplando a abordagem quali-quantitativa. O estudo realizou a pesquisa *survey* e aplicou três instrumentos para a produção dos dados, dois deles elaborados pela pesquisadora, ou seja, o Questionário do Perfil Docente e o Questionário sobre Estratégias de Regulação Emocional Docente, e a Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes, do tipo *Likert* de 6 pontos, elaborada por Iaochite e Azzi (2012). Participaram do estudo 26 professores de três Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza. Após a produção de dados, foi realizada uma análise reflexiva do conteúdo das questões abertas, e, quanto às questões fechadas, foi adotada a estatística descritiva. Os resultados apresentados na dissertação apontaram as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos docentes pesquisados e como os fatores de autoeficácia são relevantes no desempenho de seu trabalho. Os dados da pesquisa contribuíram para a elaboração de um programa de formação sobre “Estratégias de Regulação Emocional Docente” e *e-book* “Orientação para Regulação Emocional dos Professores”, os quais foram desenvolvidos conjuntamente com a dissertação do Mestrado.

**Palavras-chave:** Autoeficácia; Autoeficácia Docente; Regulação Emocional; Regulação Emocional Docente; Ensino Técnico Profissional.

## ABSTRACT

PIVA, M. J. F. **Correlation between self-efficacy beliefs and emotional regulation in teaching practice.** 100 p. Master's Dissertation (Professional Master's in Management and Development of Professional Education) – Paula Souza State Center of Technological Education, São Paulo, 2025.

This study was developed within the Professional Master's Program in Management and Development of Professional Education at the Paula Souza State Center of Technological Education, linked to the research line "Trainer Training," as part of the research project "Teaching and Learning." The interest in the topic arose from reflecting on how self-efficacy beliefs influence teachers' self-regulation in the exercise of their work, treated as the research problem. Thus, the study proposed, as its general objective, to investigate how the relationships between self-efficacy beliefs and emotional regulation manifest in teaching practice. Regarding the specific objectives, the dissertation directed the study to identify which self-efficacy belief strategies teachers use in their work, characterize emotional regulation strategies adopted by teachers, and relate, in teaching practice, the presence of self-efficacy beliefs in emotional regulation. The theoretical concepts addressed in this study were based on the principles of Social Cognitive Theory and on theorists from Psychology and Pedagogy, aimed at understanding teacher self-efficacy and their emotional regulation system. The method used for the research development was descriptive and exploratory, encompassing a qualitative-quantitative approach. The study conducted a survey and applied three instruments for data production, two of which were developed by the researcher: the Teacher Profile Questionnaire and the Questionnaire on Teachers' Emotional Regulation Strategies, and the Teacher Self-Efficacy Sources Scale, a 6-point Likert-type scale developed by Iaochite and Azzi (2012). Twenty-six teachers from three State Technical Schools of the Paula Souza Center participated in the study. After data collection, a reflective analysis of the open-ended questions was conducted, and descriptive statistics were applied to the closed-ended questions. The results presented in the dissertation pointed out the emotional regulation strategies used by the surveyed teachers and how self-efficacy factors are relevant in their job performance. The research data contributed to the development of a training program on "Teacher Emotional Regulation Strategies" and the e-book "Guidance for Teacher Emotional Regulation", which were developed in conjunction with the Master's dissertation.

**Keywords:** Self-efficacy; Teacher Self-efficacy; Emotional Regulation; Teacher Emotional Regulation; Professional Technical Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Faixa etária dos docentes pesquisados .....	46
<b>Gráfico 2</b> – Tempo de atuação como docente .....	46
<b>Gráfico 3</b> – EFAED – Fator 1 .....	48
<b>Gráfico 4</b> – Resultados Fator 1 .....	49
<b>Gráfico 5</b> – EFAED – Fator 2 .....	50
<b>Gráfico 6</b> – Resultados Fator 2 .....	51
<b>Gráfico 7</b> – EFAED – Fator 3 .....	52
<b>Gráfico 8</b> – Resultados Fator 3 .....	53
<b>Gráfico 9</b> – EFAED – Fator 4 .....	54
<b>Gráfico 10</b> – Resultados Fator 4 .....	55
<b>Gráfico 11</b> – Questão 1 – Percepção das Estratégias de Regulação Emocional Docente .....	58
<b>Gráfico 12</b> – Questão 2 – Percepção das Estratégias de Regulação Emocional Docente .....	61

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Reciprocidade Triádica .....	24
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Contribuições Teóricas.....	28
<b>Quadro 2</b> – Questionário de Levantamento do Perfil Docente .....	41
<b>Quadro 3</b> – Matriz de Amarração.....	43
<b>Quadro 4</b> – Questões Iniciais: Pesquisa Piloto Regulação Emocional.....	45
<b>Quadro 5</b> – Questão acrescentada: Pesquisa Piloto Regulação Emocional .....	45
<b>Quadro 6</b> – Curso sobre Regulação Emocional .....	81

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Questões da EFAED – Fator 1.....	47
<b>Tabela 2</b> – Cálculos do Fator 1 (Gráfico 3).....	48
<b>Tabela 3</b> – Questões da EFAED – Fator 2.....	50
<b>Tabela 4</b> – Cálculos do Fator 2 (Gráfico 5).....	51
<b>Tabela 5</b> – Questões da EFAED – Fator 3 .....	52
<b>Tabela 6</b> – Cálculos do Fator 3 (Gráfico 7).....	53
<b>Tabela 7</b> – Questões da EFAED – Fator 4.....	54
<b>Tabela 8</b> – Cálculos do Fator 4 (Gráfico 9).....	54
<b>Tabela 9</b> – Questão 1 – Percepção das Estratégias de Regulação Emocional Docente.....	57
<b>Tabela 10</b> – Questão 2 – Situações de utilização de Estratégias de Regulação Emocional Docente.....	60
<b>Tabela 11</b> – Questão 3 – Estratégias de Regulação Emocional para restabelecer equilíbrio no trabalho .....	62
<b>Tabela 12</b> – Tabulação Cruzada Questão 3 – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio.....	63
<b>Tabela 13</b> – Teste Qui-Quadrado: Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio.....	64
<b>Tabela 14</b> – Teste Qui-Quadrado – Medidas Simétricas .....	65
<b>Tabela 15</b> – Questão 4 – Impacto do Controle das Emoções no Desempenho Profissional ...	65
<b>Tabela 16</b> – Tabulação Cruzada Questão 4 – Impacto do Controle das Emoções no Desempenho Profissional .....	67
<b>Tabela 17</b> – Teste Qui-Quadrado: Questão 4 – Impacto do Controle das Emoções no Desempenho Profissional .....	68
<b>Tabela 18</b> – Teste Qui-Quadrado: Questão 4 – Medidas Simétricas – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio .....	68
<b>Tabela 19</b> – Resultados Cruzados das Quatros Questões sobre Regulação Emocional .....	69
<b>Tabela 20</b> – Teste Qui-Quadrado – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio.....	69
<b>Tabela 21</b> – Teste Qui-Quadrado – Medidas Simétricas – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio .....	70
<b>Tabela 22</b> – Resultados Cruzados das Quatros Questões sobre Regulação Emocional .....	70
<b>Tabela 23</b> – Teste Qui-Quadrado – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para	

Restabelecer Equilíbrio.....	70
<b>Tabela 24</b> – Teste Qui-Quadrado – Medidas Simétricas – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio .....	71
<b>Tabela 25</b> – Correlação entre Autoeficácia e Regulação Emocional .....	71
<b>Tabela 26</b> – Média e Desvio Padrão dos Resultados – Fator 1 da EFAED e Questão 1 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	72
<b>Tabela 27</b> – Frequência Obtida e Esperada dos Resultados – Fator 1 da EFAED e Questão 1 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	73
<b>Tabela 28</b> – Resultados Qui-quadrado, Fi e Teste T – Fator 1 da EFAED e Questão 1 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	74
<b>Tabela 29</b> – Média e Desvio Padrão dos Resultados – Fator 2 da EFAED e Questão 2 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	74
<b>Tabela 30</b> – Frequência Obtida e Esperada dos Resultados – Fator 2 da EFAED e Questão 2 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	75
<b>Tabela 31</b> – Resultados Qui-quadrado, Fi e Teste T – Fator 2 da EFAED e Questão 2 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	76
<b>Tabela 32</b> – Média e Desvio Padrão dos Resultados – Fator 3 da EFAED e Questão 3 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	76
<b>Tabela 33</b> – Frequência Obtida e Esperada dos Resultados – Fator 3 da EFAED e Questão 3 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	77
<b>Tabela 34</b> – Resultados Qui-quadrado, Fi e Teste T – Fator 3 da EFAED e Questão 3 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	77
<b>Tabela 35</b> – Média e Desvio Padrão dos Resultados – Fator 4 da EFAED e Questão 4 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	78
<b>Tabela 36</b> – Frequência Obtida e Esperada dos Resultados – Fator 4 da EFAED e Questão 4 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	78
<b>Tabela 37</b> – Resultados Qui-quadrado, Fi e Teste T – Fator 4 da EFAED e Questão 4 (Autoeficácia e Regulação Emocional) .....	79

## **LISTA DE SIGLAS**

EFAED	Escala de Fontes de Autoeficácia Docente
Etec	Escola Técnica
TCC	Teoria Cognitiva Comportamental
TSC	Teoria Social Cognitiva
TREC	Terapia Racional Emotiva Comportamental

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA .....</b>	<b>23</b>
1.1 Crenças de Autoeficácia .....	25
1.2 Autoeficácia Docente .....	26
<b>2 REGULAÇÃO EMOCIONAL.....</b>	<b>31</b>
2.1 Estratégias de Regulação Emocional.....	33
2.2 Regulação Emocional Docente.....	35
<b>3 O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>39</b>
4.1 Métodos .....	39
4.2 Procedimentos .....	39
4.3 Instrumentos .....	40
4.3.1 Questionário de Perfil Docente.....	40
4.3.2 Questionário sobre Estratégias de Regulação Emocional Docente .....	42
4.3.3 Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (EFAED).....	42
4.3.4 Matriz de Amarração .....	43
4.3.5 Amostra .....	44
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA PILOTO.....</b>	<b>45</b>
<b>6 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
6.1 Análise dos Resultados da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) .....	47
6.2.1 Tabelas Cruzadas .....	68
6.3 Relação dos Resultados: Escala de Autoeficácia Docente (EFAED) X Questionário sobre Regulação Emocional .....	71
<b>7 PRODUTO DA PESQUISA .....</b>	<b>80</b>
7.1 Proposta: Programa Sobre Estratégias de Regulação Emocional Docente .....	81

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – LEVANTAMENTO DO PERFIL DOCENTE.....	93
APÊNDICE B – LEVANTAMENTO SOBRE A REGULAÇÃO EMOCIONAL .....	94
APÊNDICE C – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL – ETEC BENEDITO STORANI.....	95
APÊNDICE D – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL – ETEC GINO REZAGHI.....	96
APÊNDICE E – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL – ETEC VASCO ANTONIO VENCHIARUTTI .....	97
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	98
ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA.....	99
ANEXO B – ESCALA SOBRE FONTES DE AUTOEFICÁCIA .....	100

## TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

A pesquisadora estudou Psicologia na Universidade São Francisco, tendo concluído sua Licenciatura em 2003 e sua formação como psicóloga em 2004. Em seguida, atuou na área de treinamentos e, em 2006, direcionou seu foco de atuação para a consultoria de recursos humanos, área na qual permaneceu até 2014. Durante essa trajetória, realizou o MBA em Gestão de Pessoas pela Uni Anhanguera, o qual finalizou em 2011.

Sua carreira como docente iniciou em 2014 na Escola Técnica (Etec) Vasco Antonio Venchiarutti, do Centro Paula Souza, em Jundiaí, a mesma escola onde realizou o ensino técnico integrado ao médio em Segurança do Trabalho. Atualmente, também leciona na Etec Benedito Storani (Jundiaí) e na Etec Gino Rezaghi (Cajamar). Lecionou inicialmente nos cursos técnicos modulares e, após um ano do seu ingresso na instituição, foi convidada pelo diretor da unidade para desenvolver projetos como Orientadora Educacional, cuja função é realizar o atendimento de alunos do ensino técnico integrado ao médio (público adolescente) e técnico modular (adolescentes e adultos), mas manteve o trabalho como docente em paralelo também nas duas modalidades de ensino.

O ano de 2018 trouxe novas experiências: formou-se em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (Fael), foi eleita coordenadora do curso técnico em Administração de Empresas pelos professores da unidade e convidada pela diretora da mesma Etec a assumir, em conjunto, a coordenação do curso técnico em Segurança do Trabalho, o que possibilitou uma nova visão sobre a dimensão das responsabilidades e das demandas que envolvem o trabalho docente. Retomou seu exercício de docência no início de 2020, ano mais desafiador para a área da educação devido à pandemia da Covid 19, a qual obrigou as pessoas a se isolarem em suas residências em função do alto contágio da doença e de resultados fatais para grande parcela da população, permanecendo de forma presencial somente os profissionais que atuavam em serviços essenciais. Os professores na ocasião precisaram se adaptar, e muitos aprenderam a trabalhar com as ferramentas *online* para darem continuidade às suas aulas, ao mesmo tempo que houve um desafio emocional imposto a esses profissionais, que se dividiam entre os cuidados com suas famílias e a atenção aos seus alunos, fragilizados frente a uma situação não vivenciada pelas gerações mais novas.

Na atualidade, o direcionamento do seu trabalho volta-se ao público adolescente, pois leciona nos Itinerários Formativos do Ensino Médio em Estudos Avançados em Ciências Humanas e no Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural. Manteve aulas para somente uma turma do curso técnico modular em Segurança do Trabalho. Concluiu a

Especialização em Psicopedagogia em 2023 e o Aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia em 2024.

Ingressou no Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional no Centro Paula Souza em 2023, na Linha de Pesquisa Formação do Formador, direcionando seu Projeto de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem. Sua pesquisa em Crenças de Autoeficácia e Regulação Emocional na prática docente possibilitou uma nova visão sobre o cenário do trabalho desse profissional, visto que ele vem passando por atualizações e modificações conforme as transformações da sociedade, incorporando novas responsabilidades à sua rotina de trabalho.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa estabelecer uma correlação entre as crenças de autoeficácia docente e as estratégias adotadas para a regulação de suas emoções no ambiente escolar. O papel da docência reflete a responsabilidade de traçar caminhos que serão percorridos por diversas gerações e, a partir disso, sua prática é repleta de demandas que não se limitam a seguir conceitos e ensiná-los, mas envolve toda uma reflexão sobre seu papel na sociedade e nos percursos que o profissional traça para seus alunos percorrerem e tornarem-se cidadãos responsáveis visando a evolução de uma sociedade mais saudável e consciente.

Dessa forma, colocam-se como atribuições do docente a constante necessidade de aprendizado e uma visão abrangente para traçar e estruturar sua demanda de trabalho, a qual exige uma capacidade de autorregulação constante para lidar com as exigências de sua profissão. Os conceitos teóricos abordados neste estudo foram baseados nos princípios da Teoria Social Cognitiva e em teóricos das áreas da Psicologia e Pedagogia, direcionados à compreensão sobre a autoeficácia docente e seu sistema de regulação emocional.

O ambiente escolar é repleto de desafios que envolvem todo um aparato emocional para que o docente possa realizar seu trabalho. Primeiramente o professor tende a aprender a lidar com suas emoções, relacionadas com suas exigências internas em levar da melhor forma o conteúdo que será ensinado aos alunos, e essa ação exige uma série de reflexões sobre sua competência profissional. Conseqüentemente, estar em uma sala de aula é observar e compreender o indivíduo que ali se encontra e traçar estratégias para envolver e captar cada um em sua individualidade.

O aprendizado está inserido em um universo que vai além das técnicas aplicadas em sala de aula e abarca também a forma com que as pessoas irão lidar com as questões inconscientes que surgem dessas demandas. As emoções estão presentes no contexto de aprendizagem e influenciam a motivação de professores e estudantes, pois a maneira como cada um responde emocionalmente a situações e contextos contribui para definir a qualidade da interação com o meio, com as pessoas e com o conteúdo a ser aprendido (Suzart *et al.*, 2019).

O público desta pesquisa estava inserido no ambiente voltado para a Educação Profissional e Técnica, a qual possui toda uma singularidade na metodologia de ensino que direciona a aprendizagem dos alunos. Essa modalidade de ensino contém um modelo educacional centrado na construção e no desenvolvimento para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, requerendo do professor habilidade para lidar de forma contínua e com foco em abordagens curriculares renovadas. Tal postura implica na sistemática de

aproximações sucessivas de modo a mobilizar atitudes, expectativas e condutas centradas no protagonismo do aluno e a não se resumir à escolha de um caminho, mas de aproximações consecutivas, determinando atitudes, expectativas e condutas de um ponto referencial para os atores do processo (Peterossi, 2014).

No entanto, a internet e as redes sociais estão promovendo mudanças nas alternativas direcionadas à condução da Educação Profissional e Técnica. Nesse sentido, responder como se ensina, se aprende e se avalia a Educação Profissional requer novos enfoques teóricos focados nas práticas de professores e gestores (Peterossi, 2014). A mudança mais profunda do sistema de Educação Profissional e Técnica, nos últimos anos, é o direcionamento do processo no sentido de atender às expectativas dos alunos, sendo que, nesse ínterim, o professor tende a atuar como um facilitador das interações educacionais (Menino, 2014).

Por essa razão, aponta-se o direcionamento para a compreensão de como o professor irá lidar com as demandas do ambiente escolar e de sua vida pessoal. Nesse contexto, observa-se a importância em compreender como ele está integrado nesse ambiente, a partir da conceituação da Teoria Social Cognitiva, e como ele regula suas emoções e atua com suas crenças de autoeficácia em suas relações com as pessoas e com as exigências do seu trabalho.

A Teoria Social Cognitiva (TSC) é uma teoria agêntica do comportamento humano, na qual por agência se concebe a capacidade que as pessoas têm de interferir parcialmente no curso dos eventos da vida por meio de ações pessoais, delegadas e coletivas. Como citam Bandura e Azzi (2017), seria uma perspectiva teórica que atua como princípio integrativo do autodesenvolvimento, das adaptações e das mudanças das pessoas.

Já as crenças de autoeficácia referem-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e comportamentais necessárias para a execução de uma tarefa. Esse sistema afeta as escolhas e os esforços dispendidos para determinadas atividades, o grau de persistência em face às dificuldades e como as pessoas se sentem ao realizar as tarefas (Azzi; Polydoro, 2006).

A regulação emocional, por sua vez, diz respeito a tentativas de influenciar quais emoções serão experienciadas ou expressas, como se fosse uma medida de controle de um estado afetivo ao se relacionar diretamente com um objetivo importante. O modelo de processo de regulação emocional faz a previsão de que diferentes estratégias podem ser utilizadas em determinadas situações, como uma alteração de uma trajetória emocional que teria ocorrido na ausência dessa estratégia de regulação (Gross, 2015).

A partir desse panorama, aponta-se que, uma vez que o papel do docente é acompanhado de contínua necessidade de aprendizado e de uma visão abrangente para traçar e estruturar sua

demanda de trabalho, dele é igualmente exigida a capacidade de autorregulação constante para lidar com as obrigações de sua profissão. Sendo assim, o levantamento de crenças de autoeficácia docente possibilitou identificar as estratégias utilizadas pelos professores para manter sua autorregulação e o controle das suas emoções, mesmo vivenciando diversas adaptações diárias que envolvem os aspectos pedagógicos, os assuntos que precisam apreender, sua atuação no contexto socioemocional dos alunos e ainda as exigências que a sociedade aponta para sua profissão.

Na medida em que o professor entende sua capacidade de interagir com seus alunos, ele tende a adquirir o monitoramento sobre a sala de aula, de modo a favorecer discussões críticas, motivar os estudantes, estabelecer rotinas e minimizar situações adversas, como esgotamento emocional, endurecimento afetivo e insensibilidade (Bernardini; Barros; Murgo, 2022). Em pesquisa sobre a formação docente, Machado e Boruchovitch (2021) observaram que uma das formas de influenciar as estratégias de ensino dos docentes é ampliar seu repertório de conhecimento, ou seja, ao se apropriarem da eficácia das próprias habilidades de autorregulação, os professores podem se tornar mais propensos a promovê-las em seus alunos.

Diante do exposto, neste estudo, buscou-se responder à seguinte pergunta: como as crenças de autoeficácia influenciam na autorregulação docente no exercício do seu trabalho? Para tanto, foi proposto como objetivo geral investigar como as relações entre as crenças de autoeficácia e a regulação emocional se manifestam na prática docente. Quanto aos objetivos específicos, adotaram-se como foco: identificar quais estratégias de crenças de autoeficácia os docentes utilizam em seu trabalho, caracterizar estratégias de regulação emocional adotadas pelos docentes e relacionar, na prática docente, a presença de crenças de autoeficácia na regulação emocional.

Os conceitos teóricos abordados nesta pesquisa foram baseados nos princípios da Teoria Social Cognitiva e em teóricos das áreas da Psicologia e Pedagogia, direcionados à compreensão sobre a autoeficácia docente e seu sistema de regulação emocional. O método utilizado para o desenvolvimento do estudo foi o descritivo e exploratório, contemplando a abordagem quali-quanti.

O estudo realizou a pesquisa *survey* e utilizou três instrumentos para a produção dos dados, dois deles elaborados pela pesquisadora, a saber, o Questionário do Perfil Docente e o Questionário sobre Estratégias de Regulação Emocional Docente, e a Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (EFAED), do tipo *Likert* de 6 pontos, elaborada por Iaochite e Azzi (2012). Participaram do estudo 26 professores das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Paula Souza.

Para dar início a esta pesquisa, foi realizado um levantamento de teses, dissertações e artigos que abarcassem o nosso objeto de estudo no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no *Google Scholar* desenvolvidos no período de 2012 a 2024 por serem mais atuais. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: autoeficácia, autoeficácia docente, regulação emocional, regulação emocional docente e ensino médio. Dos 15 estudos encontrados, apresentam-se a seguir os mais relevantes.

Em sua pesquisa, Bernardini, Barros e Murgo (2022) investigaram correlações entre crenças de autoeficácia e síndrome de *burnout* em 356 professores do ensino superior, por meio da utilização da Escala de Autoeficácia do Professor e do *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Os autores constataram que o desenvolvimento de intervenções de autoeficácia voltadas aos docentes emerge como um aspecto capaz de protegê-los da síndrome de *burnout*, a qual exige constante regulação emocional dos profissionais afetados.

Por seu turno, Nazato e Iaochite (2024) buscaram evidências de validade da Escala de Autoeficácia para Regulação Emocional (AERE), cujo estudo explorou como esses construtos se relacionam com a autorregulação emocional e a percepção de autoeficácia social, que diz respeito ao fato de se sentir autoconfiante em situações sociais. Os resultados indicaram que a autorregulação emocional teve maior impacto na predição da autoeficácia para regulação emocional do que na autoeficácia social, evidenciando que acreditar na capacidade de gerenciar emoções pode influenciar positivamente o bem-estar, a convivência social e o desempenho acadêmico, especialmente na adolescência.

Os autores Matos, Sharp e Iaochite (2024), em artigo intitulado “Construção e evidências de validade da Escala de Autoeficácia de Professores Universitários Brasileiros”, por meio dos resultados de sua pesquisa, confirmaram que a autoeficácia para a docência universitária pode ser compreendida como um domínio específico de investigação dessas crenças em professores brasileiros, composta por suas dimensões para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária.

A presente dissertação contempla a Introdução, na qual são apresentadas as principais informações da pesquisa, suas relações com o tema estudado e seus objetivos, e sete capítulos. O capítulo 1 apresenta a Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, e discorre sobre as conceituações para as Crenças de Autoeficácia e Autoeficácia Docente, as quais trazem compreensão sobre a importância da realização da pesquisa. A seguir, o capítulo 2 trata da conceituação da Regulação Emocional, da maneira como as emoções influenciam o comportamento e da forma como as pessoas lidam com as adversidades. A contextualização é feita a partir de autores da Teoria Social Cognitiva (TSC), Terapia Cognitiva Comportamental

(TCC) e Terapia Racional Emotiva Comportamental (TREC) e ainda se aborda como a Regulação Emocional Docente pode ser influenciada pelo ambiente escolar. O Ensino Técnico no Brasil e como ele desenvolve-se atualmente nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) estão explanados no capítulo 3. O procedimento metodológico do estudo, ou seja, a descrição das etapas seguidas pela pesquisadora na busca dos resultados esperados é apresentada no capítulo 4, enquanto no seguinte, o 5, evidenciam-se os resultados e a análise dos dados da pesquisa piloto. O capítulo 6 é construído a partir das discussões e dos resultados após a aplicação dos questionários propostos. Já no capítulo 7, apresenta-se o produto desenvolvido com a finalidade de orientar os professores a realizarem em seu cotidiano estratégias de regulação emocional. Por fim, seguem as considerações finais, com a exposição das relações entre autoeficácia docente e regulação emocional e as conclusões obtidas com a aplicação da pesquisa.

## 1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

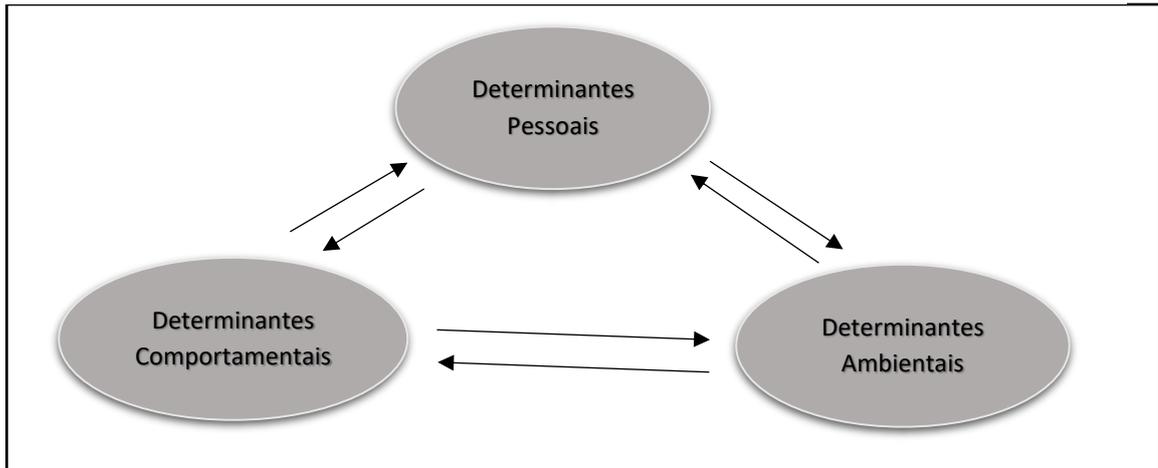
Os conceitos teóricos abordados neste trabalho foram baseados nos princípios da Teoria Social Cognitiva (TSC) e em teóricos das áreas da Psicologia e Pedagogia, direcionados à compreensão sobre a autoeficácia docente e seu sistema de regulação emocional.

O trabalho docente agrega responsabilidades e reflexões sobre os caminhos que podem conduzir à construção de novos horizontes em nossa sociedade e traçados a partir de outras perspectivas de observar nosso cotidiano. Estar em sala de aula é proporcionar ao aluno oportunidades de ver com seus próprios olhos o direcionamento que poderá levar para a sua vida e a dos demais, tomando consciência de que as ações individuais serão refletidas na coletividade.

A Teoria Social Cognitiva (TSC) é a denominação que Albert Bandura propôs para o conjunto dos construtos teóricos que formulou para explicar o comportamento humano e preconiza que o indivíduo é agente e produto das trocas sociais (Azzzy; Polydoro, 2006). Bandura e Azzi (2017) a descrevem como uma teoria agêntica do comportamento humano, uma vez que há a capacidade de interferir no curso dos eventos de vida por meio de ações pessoais, delegadas ou coletivas, que atuam como princípio integrativo do autodesenvolvimento, das adaptações e das mudanças das pessoas.

Segundo Bandura (1999), a TSC compreende que há um grande conjunto de fatores reguladores responsáveis por governarem a natureza e a qualidade do funcionamento do ser humano, ou seja, as pessoas, por meio de sua capacidade de simbolização, interpretam seu ambiente para criar e regular as condições ambientais que afetam todos os aspectos de sua vida. De acordo com o autor, a maioria das influências ambientais ocorre em função de processos cognitivos, que determinam, em parte, a relevância dos eventos ambientais, o significado que lhes é conferido, se deixam algum efeito duradouro, a exemplo do impacto emocional, o poder motivador e como a informação que transmitem será organizada para uso futuro.

Dessa forma, entende-se que não há separação entre mente e corpo ao adotar um modelo interacional no qual eventos ambientais, fatores pessoais e comportamento operam todos como aspectos determinantes uns dos outros. A reciprocidade triádica formada a partir deles é responsável por determinar parcialmente o ambiente e a influência que este exerce (Azzi, 2014), como pode ser conferida na Figura 1 a seguir.

**Figura 1 – Reciprocidade Triádica**

**Fonte:** Bandura; Azzi (2017, p. 142).

Bandura (1999) afirma ainda que a motivação e a ação humana são extensivamente reguladas por meio de mecanismos antecipatórios, isto é, as pessoas antecipam as prováveis consequências de ações futuras, estabelecem metas para si mesmas e planejam cursos de ação que provavelmente produzirão os resultados desejados e evitarão os prejudiciais. Desse modo, quaisquer que sejam os fatores que sirvam como motivadores, eles estarão enraizados na crença central de que alguém tem o poder de produzir mudanças a partir de suas ações.

O autor (Bandura, 1999) igualmente pontua que a motivação é o produto da expectativa de que um determinado curso de ação produzirá resultados satisfatórios e o valor atribuído a eles. Logo, os efeitos motivacionais não decorrem dos objetivos em si, mas do estímulo intrínseco a eles, e as pessoas agem de acordo com suas crenças sobre o que podem fazer e os resultados prováveis do desempenho que terão.

Nesse ínterim, a Teoria da Autoeficácia é um aspecto importante na Teoria Social Cognitiva, dado que, segundo Bandura, ela determina como as pessoas se sentem, pensam, motivam a si mesmas e se comportam (Azzi, 2014). As crenças de autoeficácia, neste estudo, foram compreendidas enquanto julgamentos que os indivíduos possuem sobre suas capacidades para executarem as ações necessárias a fim de cumprirem determinados objetivos. Essas crenças de competência pessoal são as bases da motivação humana, do bem-estar e das realizações pessoais e influenciam vários aspectos da vida, sendo determinantes do modo com que as pessoas regulam seus pensamentos e comportamentos (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, é pelo processo autorregulatório que o indivíduo dá direcionamento ao seu comportamento. A autorregulação do comportamento opera por meio de um conjunto de subfunções que precisam ser desenvolvidas e mobilizadas para promover a mudança autodirecionada (Azzi, 2014), e as pessoas usam estratégias para

regular tanto suas emoções em situações adversas, quanto o modo como elas são experienciadas (Gross, 2015). As diferenças entre a capacidade de regulação emocional e as estratégias adotadas se dão em função de diversos fatores, como vínculos iniciais, visão de mundo construída ao longo da vida e sistema de significados pessoais, os quais envolvem cultura, contexto, temperamento, experiências prévias e expectativas futuras (Mendes; Pereira, 2018).

Sendo assim, o levantamento de crenças de autoeficácia docente possibilitou a identificação das estratégias utilizadas por esses profissionais para manterem sua autorregulação e o controle das suas emoções, considerando inclusive as diversas adaptações diárias que envolvem técnicas pedagógicas e os conhecimentos que necessitam ser apreendidos, e ainda, o impacto dessas ações tanto no contexto socioemocional dos alunos, quanto nas demandas que a sociedade aponta para sua profissão.

As conceituações a seguir trazem mais detalhes a respeito das crenças de autoeficácia, relacionando-as também ao contexto educacional do trabalho docente.

### **1.1 Crenças de Autoeficácia**

A autoeficácia refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas condições cognitivas, motivacionais e comportamentais necessárias para a execução de uma tarefa e pode sofrer mudanças em razão da própria dinâmica de interações do sujeito com o ambiente (Azy; Polydoro, 2006). Como cita Bandura (1999), a autoeficácia percebida desempenha um papel influente na motivação por meio das expectativas de resultado.

Os estudos sobre crenças de autoeficácia iniciaram em 1977, com o objetivo de compreender o papel central delas para a análise de mudanças comportamentais de evitação por medo relacionado a traumas. Inicialmente, esse construto foi identificado como expectativa de eficácia e substituído posteriormente pelo termo autoeficácia (Azy; Polydoro, 2006).

De acordo com Bandura (1999), as crenças de autoeficácia atuam na autorregulação da motivação, pois afetam os padrões de pensamento que podem otimizar ou prejudicar o desempenho. Segundo o autor, as pessoas constroem cenários cognitivos antecipatórios e os usam para guiar suas ações, dessa forma, a eficácia percebida ocupa um papel central na estrutura causal, porque ela afeta o comportamento, não diretamente, mas pelo impacto que exerce nas metas e nas aspirações das pessoas. Azy e Polydoro (2006) discorrem que, uma vez que as pessoas se comprometem com metas valorizadas, elas buscam a autossatisfação em cumpri-las e intensificam seus esforços para obter o desempenho esperado.

Sendo assim, os indivíduos geralmente estruturam objetivos de forma hierárquica e que refletem questões de valor pessoal. Metas desafiadoras aumentam a motivação e os respectivos resultados de desempenho, dado que aqueles que acreditam fortemente em suas capacidades redobram seus esforços e tentam descobrir maneiras melhores de vencer os desafios (Bandura, 1999). Iaochite e Azzi (2012) complementam que os sujeitos que apresentam elevada autoeficácia numa tarefa ou conjunto de subtarefas específicas tendem a ser mais persistentes, motivados e a ter maiores probabilidades de sucesso.

## **1.2 Autoeficácia Docente**

No trabalho docente, como apontam Iaochite e Azzi (2012), a autoeficácia contribui para a determinação de como os professores se sentem, pensam, se automotivam e se comportam em relação aos seus pensamentos, ao contexto que vivenciam e às ações que realizam no cotidiano no desempenho de tarefas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar ou extraescolar. Nozi e Vitaliano (2022) afirmam que crenças de autoeficácia em professores se referem a quanto eles se julgam capazes de implementarem ações em sala de aula com o objetivo de afetar a autoeficácia, a automotivação e o desempenho dos alunos.

Entende-se, então, que as crenças de autoeficácia docente possuem expressiva importância no contexto educacional, pois influenciam tanto nos aspectos ocupacionais do profissional quanto na qualidade do ensino ofertado (Santos; Inácio, 2021). Azzy e Polydoro (2006), em pesquisa sobre o assunto, asseveram que o tema tem suscitado muito interesse devido ao papel mediador que as crenças apresentam diante da prática docente.

Para Azzy e Polydoro (2006), a autoeficácia docente tem relação com o grau de motivação para o direcionamento de comportamentos, e essa ação é frequentemente realizada em aula, nas ações do próprio docente e no que se espera dos alunos após cada etapa de aprendizagem. Por sua vez, Santos e Inácio (2021) entendem que tal evidência é positiva, tendo em vista as implicações diretas que a autoeficácia docente pode exercer na atividade laboral do profissional, tais como domínio da sala de aula, organização e planejamento das atividades, suporte emocional aos alunos e uma infinidade de outras atribuições pertinentes ao âmbito escolar. Assim, as crenças de eficácia percebida têm relação com o comportamento de escolher ou não determinada atividade e persistir em face das dificuldades (Azzy; Polydoro, 2006).

No âmbito da docência, alguns fatores se fazem necessários para o desenvolvimento do trabalho, entre eles os graus de capacidade e de motivação dos alunos para aprender, as

estratégias que o professor pode utilizar para ensinar, os materiais e os espaços disponíveis, a liderança do diretor, o clima motivacional da escola, o suporte recebido de outros professores etc. (Iaochite; Azzi, 2012). Sendo assim, docentes com elevada autoeficácia para as atividades de ensino podem estar mais inclinados a adotarem métodos inovadores e centrados no aluno (Matos; Sharp; Iaochite, 2024).

A partir disso, Iaochite e Azzi (2012) citam quatro fontes de informação que influenciam a formação das crenças de autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais, e, no cenário docente, elas estão relacionadas com as situações vivenciadas na prática pedagógica. As vivências de ensino adquiridas diretamente pelo professor no cotidiano da prática pedagógica são as experiências diretas de domínio. Já as experiências vicárias são obtidas por meio da observação, como assistir a filmes e vídeos relacionados à docência, enquanto a persuasão social está relacionada com a forma de influenciar o julgamento sobre as crenças de capacidade e funciona na medida em que o professor busca persuadir o aluno a melhorar seu desempenho. Por fim, os estados fisiológicos e emocionais estão ligados às reações físicas geradas pelo estresse, como, por exemplo, quando o professor tem baixo desempenho devido à fadiga e se sente incapacitado para desempenhar seu trabalho.

Segundo Iaochite e Azzi (2012), desde que Albert Bandura, em 1977, apresentou o construto da autoeficácia e, posteriormente, com inúmeros estudos em diferentes áreas do conhecimento, tem sido constatado o poder preditivo e mediador das crenças, especialmente como um determinante crítico da motivação para o comportamento. Conforme Bandura, Azzi e Polydoro (2008), a autoeficácia é especialmente proeminente em estudos de construtos educacionais, como realizações acadêmicas, carreira e formação de professores.

A temática em pauta envolveu a investigação de outros autores além de Bandura, trazendo à tona concepções que contribuíram para a elaboração das propostas relacionadas à autoeficácia e ao controle emocional. O Quadro 1 apresenta alguns desses trabalhos.

**Quadro 1 – Contribuições Teóricas**

AUTORES	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO
Almeida e Freire	“A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática”	2023	Práxis Educacional
Leonardo, Murgo e Sena	“A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior”	2019	Eccos Revista Científica
Santos e Inácio	“Avaliação das crenças de autoeficácia docente: uma revisão de literatura”	2021	Interação em Psicologia
Moraes, Bastos e Rodrigues	“Atitudes e autoeficácia dos Professores de educação física em relação à inclusão: estudo centrado na região de Lisboa – Portugal”	2022	Revista Brasileira de Educação Especial
Luna <i>et al.</i>	“Crenças, autoeficácia e estratégias de professores diante do bullying”	2023	Educação: Teoria e Prática

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2025).

Almeida e Freire (2023) realizaram uma revisão sistemática de literatura para compreenderem a relação entre as emoções discretas (tais como raiva, alegria, ansiedade, tristeza) do professor vivenciadas no contexto escolar e a autoeficácia docente e selecionaram 137 estudos para examinarem. O trabalho evidenciou que as emoções têm uma conexão significativa com a autoeficácia docente, porém essa relação pode variar de acordo com a emoção discreta investigada. As autoras pontuam que emoções negativas que o professor experiencia podem afetar negativamente suas crenças de autoeficácia docente, enquanto, em contrapartida, elevadas crenças de autoeficácia docente sobre a capacidade de realizar as atividades educacionais são capazes de contribuir, posteriormente, para o professor experienciar mais emoções positivas. Por fim, sugerem a necessidade de mais investigações em diferentes culturas com a finalidade de aprofundar o entendimento sobre o assunto.

Leonardo, Murgo e Sena (2019) pesquisaram sobre a compreensão da percepção de autoeficácia de professores em suas práticas pedagógicas. Participaram do estudo nove docentes, de ambos os sexos, de uma universidade particular do estado de São Paulo, por meio da técnica de grupo focal. Diante das análises expostas, os autores identificaram que conhecer o tema da autoeficácia proporcionou aos docentes uma reflexão em relação à própria atuação, fazendo-os enxergar perspectivas positivas e possibilitando novas motivações para a

consecução das metas perseguidas, mesmo diante das limitações e adversidades presentes no contexto profissional.

Por sua vez, Santos e Inácio (2021) realizaram uma revisão de literatura sobre autoeficácia docente a partir das bases PePSIC, SciELO e ERIC. Os resultados da busca evidenciaram a utilização de instrumentos tanto nacionais quanto estrangeiros e indicaram aumento do número de pesquisas entre 2009 e 2019, bem como uma preponderância em periódicos voltados para a educação. Houve predomínio de estudos a respeito de crenças de autoeficácia, de uso de tecnologias em sala de aula, de educação inclusiva e de saúde do profissional de docência. Segundo as autoras, espera-se que novas investigações possam se ocupar de investigar, por meio de metanálises, as propriedades psicométricas dos instrumentos construídos especificamente para a avaliação das crenças de autoeficácia docente.

Já Moraes, Bastos e Rodrigues (2022) examinaram, em sua pesquisa, a atitude e a autoeficácia de professores de educação física (EF) portugueses e buscaram determinar a relação entre elas e a inclusão de alunos com deficiência. Participaram do estudo 115 professores, os quais responderam a um questionário sociodemográfico, a versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (MATIES) e a versão portuguesa do instrumento *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors Towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D). Os resultados incluíram as atitudes positivas reportadas pelos participantes e a confiança deles no tocante à inclusão de alunos com deficiência, além de evidenciarem que experiências positivas na inclusão de discentes favorecem a percepção de autoeficácia.

Por fim, Luna *et al.* (2023) identificaram e relacionaram as ocorrências de violência que envolviam estudantes e professores, as estratégias utilizadas pelos docentes para o enfrentamento do *bullying*, suas crenças e a percepção de autoeficácia para intervir nesse problema. O estudo transversal, com abordagem analítica, contou com 46 professores do quarto e quinto anos do ensino fundamental, os quais responderam a três instrumentos: a Escala de Violência Escolar (EVE) – versão professor, o Instrumento para investigação das práticas utilizadas por docentes diante da vitimização entre pares e o Instrumento para investigação das crenças e percepção de autoeficácia dos professores em relação à vitimização e ao *bullying*. Os autores concluíram que é necessária, da parte dos docentes, a identificação das percepções, das crenças e do histórico de envolvimento em *bullying* para a construção de programas mais eficazes de enfrentamento da violência escolar.

Percebe-se, dessa forma, que a avaliação de crenças de autoeficácia docente é importante para o contexto do trabalho desse profissional, visto que sua atuação em sala de aula

requer que ele tenha a percepção do espaço, do nível de aprendizagem do aluno e da correlação que fará entre o conteúdo abordado e o cenário no qual o discente está inserido socialmente. Essa rotina de trabalho supõe que o professor se mantenha motivado para promover o desempenho e a aprendizagem esperados, e, por essa razão, identificar e compreender quais são as fontes que compõem a autoeficácia docente podem facilitar o processo de desenvolvimento profissional.

## 2 REGULAÇÃO EMOCIONAL

Uma vez que as emoções influenciam o comportamento e a forma como as pessoas lidam com as adversidades, saber como realizar a regulação delas possibilita observar melhor sua interação no ambiente em que estão inseridas, prevendo quais intervenções serão necessárias para lidar com determinadas situações. Sendo assim, compreender, aceitar e regular as emoções é uma obra de arte construída a cada dia, em uma interação dinâmica com o ambiente, com os outros e consigo mesmo (Mendes; Pereira, 2018).

Segundo a visão da Teoria Social Cognitiva, o indivíduo tem a possibilidade agêntica de intervir no ambiente. A autorregulação é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos dos seres humanos, tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta, a partir dos quais são estabelecidas consequências para os envolvidos (Azzi, 2014).

Bandura iniciou suas pesquisas sobre os mecanismos de autorregulação na década de 1959 e notou que eles estão presentes em todas as pessoas ao longo de sua vida, observando-se que, quanto mais sofisticados seus repertórios comportamentais e suas interações com o ambiente, mais complexos serão seus modos de atuação (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Assim, a autorregulação está relacionada ao processo (consciente, intencional) de mobilização de pensamentos, sentimentos e ações que possibilitam alcançar os objetivos pessoais. Considera-se que essa capacidade é inata e que todas as pessoas utilizam estratégias para mobilizarem sua cognição, sua emoção e seu comportamento (Arcoverde; Boruchovitch, 2022; Silva; Moreira, 2016).

A Teoria Social Cognitiva distingue três classes de motivação: a base biológica, os incentivos sociais e a base cognitiva. A maior parte do comportamento humano é ativada e regulada por extensos períodos, segundo mecanismos antecipatórios e “autorreativos” (Azzi, 2014).

A autorregulação do comportamento opera por meio de um conjunto de subfunções, que precisam ser desenvolvidas e mobilizadas para promoverem a mudança autodirecionada. A aprendizagem humana não é apenas uma resposta aos estímulos externos, nem diz respeito somente aos processos cognitivos, mas envolve ambiente, cognição e as relações sociais. Dessa forma, o comportamento é regulado por consequências externas (derivadas de situações de aprendizagem observacional ou experienciadas diretamente) e pelo exercício do autodirecionamento, ou seja, pela possibilidade de os indivíduos exercerem algum controle

sobre os próprios pensamentos, sentimentos e ações por meio de consequências produzidas para si mesmos (Azzi, 2014; Silva; Moreira, 2016).

Considerando que as pessoas não se comportam em função apenas de condições externas, mas também por influências que geram para si mesmas, seu comportamento, muitas vezes, ocorre como decorrência de situações projetadas para o futuro. Desse modo, a autorregulação pode ser vista como um fenômeno a ser observado em aspectos diversos e que opera em função de vários subprocessos cognitivos, nos quais, em parte, se encontram as origens da motivação para a ação. Isso ocorre na medida em que, após avaliarmos nosso comportamento, disponibilizamos consequências pessoais para nós mesmos, ou seja, reagimos após o julgamento que fazemos do comportamento que selecionamos pelo processo de auto-observação (Azzi, 2014).

Sendo assim, a falta de consciência em relação à capacidade de autorregular o próprio comportamento pode gerar dificuldades para o aprimoramento das estratégias de ação, resultando em potenciais problemas de desempenho. A proficiência do sujeito na execução desse processo de autorregulação é passível de ser desenvolvida, e esse desenvolvimento passa, em primeira instância, pela tomada de consciência dessa capacidade (Silva; Moreira, 2016).

Na atualidade, a regulação emocional, nomenclatura utilizada por alguns autores, é vista como um tópico importante em toda a Psicologia, como evidenciado por trabalhos recentes em áreas biológicas, cognitivas, de desenvolvimento, sociais, organizacionais, de personalidade, clínica e saúde, como também em uma variedade de outras disciplinas, incluindo Antropologia, Economia, Educação, Direito, Medicina, Ciência Política e Sociologia (Gross, 2015).

A função primordial do sistema de apego, que é a proteção/segurança, inclui, portanto, a capacidade de autorregulação, a qual permite controlar e influenciar as emoções de maneira a conquistar objetivos, enfrentar as adversidades, além de criar e manter vínculos de intimidade e de bom convívio social durante toda a vida (Mendes; Pereira, 2018).

Segundo Gross (2015), a regulação emocional é a ativação de um objetivo para influenciar a trajetória emocional como um meio para alcançar algum outro fim valioso, a exemplo de mostrar-se motivado e parecer mais interessado numa conversa ou alterar a duração da emoção, aumentando-a ou diminuindo-a, ao extrair um sentimento positivo na partilha de boas notícias com outras pessoas. Para atingir esses objetivos (ou fins), as pessoas empregam estratégias de regulação emocional (os meios para atingir esses fins), que são inseridas em nível consciente.

As emoções envolvem respostas altamente coordenadas do organismo em relação às situações tidas como relevantes, e essas respostas podem ser detalhadas em termos dos

elementos constituintes das emoções, como as experiências subjetivas, as alterações fisiológicas e o comportamento resultante da situação vivenciada (Mendes; Pereira, 2018). As respostas fisiológicas relacionadas às emoções abrangem reações de todo o corpo a eventos significativos, por exemplo, nos estados afetivos negativos (raiva, medo, entre outros) ocasionados por uma incapacidade de gerenciar demandas situacionais, e podem ser desadaptativas, como quando uma pessoa tímida evita conversar com um grupo de amigos com medo de ser rejeitada (Gross, 2015).

Sendo assim, as pessoas que demonstram maior abertura às emoções genuínas (isto é, evocadas diretamente por demandas contextuais) tendem a ter capacidade maior de desenvolver repertórios regulatórios para lidar com ambientes estressantes e hostis de trabalho (Lima; Simolini, 2024).

Tendo em vista a conceituação abordada, faz-se necessário observar como se processam as Estratégias de Regulação Emocional, tema tratado no próximo subtópico.

## **2.1 Estratégias de Regulação Emocional**

As emoções são, na maioria das vezes, denotadas em público, manifestadas na voz, na expressão do rosto ou em algum comportamento observável (Oliveira; Silva, 2024). Desse modo, a inteligência emocional é uma habilidade fundamental no gerenciamento delas, pois permite a tomada de decisões de maneira mais equilibrada em situações emocionais.

A regulação emocional, todavia, não é simplesmente o contorno ou a contenção do excesso de emoção, mas está na base do desenvolvimento de outras competências, como as habilidades sociais, a satisfação conjugal, o desempenho acadêmico e/ou profissional e as tarefas que envolvem o adiamento de benefícios imediatos por aqueles de médio e longo prazo. As diferenças entre a capacidade de regulação emocional e as estratégias adotadas surgem a partir de diversos fatores, como vínculos iniciais, visão de mundo construída ao longo da vida e sistema de significados pessoais, os quais abarcam cultura, contexto, temperamento, experiências prévias e expectativas futuras (Mendes; Pereira, 2018).

No entanto, em algumas situações, as pessoas podem utilizar estratégias desadaptativas de regulação emocional, por exemplo ao comerem em demasia quando se frustram, ou podem evitar experiências negativas, como deixar de falar em público por terem gaguejado. Há outros tipos de comportamentos desadaptativos utilizados como mecanismos de compensação, os quais podem incluir atitudes compulsivas, uso excessivo de álcool, distorções no processamento

da informação, incapacidade de regular a excitação fisiológica, entre outros (Mendes; Pereira, 2018).

Dentre as escolas da Psicologia que desenvolveram estratégias de regulação emocional, estão a Cognitiva Comportamental, conhecida como Terapia Cognitiva Comportamental (TCC), desenvolvida por Aaron Beck, e a Terapia Racional Emotiva Comportamental (TREC), proposta por Albert Ellis. As técnicas cognitivas são importantes dada sua capacidade de gerenciar ou regular emoções ou sentimentos, de controlá-los e não ser dominado por eles, como durante ou após uma experiência estressante ou ameaçadora (Jacob-Pulkkinen, 2020). As intervenções em TCC estão fortemente baseadas em técnicas como: reestruturação cognitiva (identificar e contestar pensamentos disfuncionais), psicoeducação (estratégia em buscar evidências em pesquisas conjuntamente com o psicólogo), treino de habilidades sociais e técnicas expositivas (falar em público após treino em consultório) (Mendes; Pereira, 2018).

A Teoria Social Cognitiva de Bandura propõe que as pessoas, com o intuito de se autorregular em direção às metas estabelecidas e segundo padrões pessoais de conduta, precisam saber o que estão fazendo e conhecer as condições cognitivas e ambientais em que o comportamento ocorre. No processo relacionado, a autorregulação da aprendizagem utiliza-se de formulação de metas, alta supervisão, estratégias, autoavaliação e autorreações para se obter o êxito acadêmico dos estudantes. Sendo assim, a autorregulação acadêmica refere-se aos pensamentos, aos sentimentos e às ações aplicados a fim de se atingirem objetivos educacionais específicos e envolve quatro processos inter-relacionados: autoavaliação e monitoramento; identificação de meta e planejamento de estratégias; implementação das estratégias selecionadas e monitoramento da precisão em executá-las; e monitoramento da relação entre resultados de aprendizagem e estratégia para obter a eficácia (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Na visão da TSC, os indivíduos que são bons autorreguladores expandem o seu conhecimento e suas competências cognitivas. As contribuições para a promoção da autorregulação do estudante são: estratégia de ensino; oportunidade de modelação, de prática de autorreflexão e de estratégias de autorregulação; monitoramento das ações; obtenção de *feedback* e de suporte dos professores e pares e; retirada do suporte social. A autorregulação dos alunos também beneficia o professor, já que este ganha tempo de dedicação à assistência individual (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Após compreender como as estratégias de regulação emocional são aplicadas pelas pessoas, o próximo passo é abordar especificamente a Regulação Emocional Docente e seus benefícios para a saúde mental do professor.

## 2.2 Regulação Emocional Docente

Compreender a influência das emoções é fundamental para o trabalho pedagógico, visto que as estratégias em sala de aula estão ligadas à performance escolar, uma vez que é necessário que o professor consiga identificar o que sente para oferecer práticas pedagógicas capazes de proporcionar aos alunos a possibilidade de eles reconhecerem os sentimentos em si e, conseqüentemente, também regulá-los (Lima; Simolini, 2024; Suzart *et al.*, 2019).

O docente em seu trabalho aprende a lidar primeiramente com suas emoções, que envolvem todo o contexto externo à sala de aula. Lidar com um grupo de pessoas em fase de desenvolvimento físico e emocional requer uma preparação maior do que apontam os livros didáticos, pois cabe a compreensão do ser humano. O professor não deixa de ser o indivíduo emocional apenas por estar desempenhando seu papel profissional, mas a regulação de suas emoções implica na potencialização da execução do seu trabalho, ainda mais quando ele é responsável por outro indivíduo que está em um período de crescimento (Alves *et al.*, 2022).

Desse modo, entre os fatores que contribuem para o avanço no desempenho acadêmico e nas competências socioemocionais dos alunos, assim como para a melhora do clima de sala de aula e da qualidade da relação professor-aluno, estão as competências socioemocionais dos professores (Justo; Andretta, 2020). Além disso, a regulação emocional tem sido apontada como um elemento-chave na proteção dos efeitos do estresse, o qual pode ser responsável pelo desenvolvimento do *burnout*. Em contrapartida, docentes que apresentam dificuldades em regular suas emoções em sala de aula tendem a experienciar mais emoções negativas e a encontrar mais desafios associados ao processo de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2022).

Cabe, então, a toda a comunidade escolar estar preparada para criar uma rede de apoio capaz de mobilizar estratégias para lidar com os desafios cotidianos vivenciados na carreira do professor, por meio de *workshop*, orientação e aconselhamento dos gestores e direcionamento do docente para a realização de processos terapêuticos. Entende-se que é relevante propor atividades aos docentes com a finalidade de eles desenvolverem estratégias de regulação emocional, levando em consideração a especificidade do ambiente de sala de aula. Acredita-se que, dessa forma, é possível contribuir com o autoconhecimento e a motivação de professores e, conseqüentemente, de alunos para aprimorar a qualidade das relações interpessoais entre eles (Suzart *et al.*, 2019).

No entanto, regular as próprias emoções e contribuir com a regulação emocional dos estudantes são ações descritas pelos professores enquanto desafios a serem enfrentados e fatores

que promovem estresse no trabalho. A regulação também permite que estudantes e professores evitem as emoções negativas e aumentem as positivas (Costa; Pinheiro, 2022).

A habilidade do professor em conhecer tanto suas emoções quanto a forma como ele as regula o auxilia na orientação de seus alunos, assim como em saber utilizar suas emoções para atuar como modelo. O controle de impulsos ajuda o docente a compreender o que os estudantes despertam nele para que ele seja efetivo no manejo dos respectivos comportamentos (Justo; Andretta, 2020).

Compreende-se, então, que o desenvolvimento de estratégias no contexto escolar é um processo construído pelos envolvidos (direção, coordenação, orientador educacional e docentes), evidenciando o papel e a responsabilidade que lhes cabem. Os docentes, bem como os alunos, precisam ser compreendidos e apoiados, pois a construção pelo coletivo levará a uma sociedade mais consciente de suas transformações.

### 3 O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

No final da década de 1960, os cenários econômico e produtivo começaram a ser modificados com o novo ciclo de desenvolvimento e modernização da economia brasileira, o qual exigiu uma modalidade de ensino adequada às formas de produção desse período (Menino, 2014). Sendo assim, a educação profissional e técnica no país foi moldada pelas características socioeconômicas e produtivas vigentes no país.

Ao serem consideradas a evolução e as mudanças geradas pelo avanço da tecnologia, bem como o rompimento das fronteiras que separavam, no tempo e no espaço, a formação técnica da atuação profissional, depara-se com o desafio de preparar um profissional mais qualificado e em constante aperfeiçoamento. Nesse sentido, foram impostas questões relacionadas às mudanças nos modelos produtivos e à configuração da qualificação profissional em face ao imperativo da competitividade (Peterossi, 2014).

Houve modificações posteriores, como a Lei federal nº 5540/68 que possibilitou a abertura de cursos profissionalizantes de curta duração os quais permitiam formações mais flexíveis e adaptáveis aos avanços no cenário tecnológico e de produção sem a rigidez dos cursos acadêmicos tradicionais. O Centro Paula Souza foi um dos pioneiros na instalação desses cursos e representou uma profunda transformação na Educação Profissional do país.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394/96) foi um importante marco para a trajetória da Educação Profissional ao reconhecê-la como modalidade autônoma de educação composta por diversos níveis. No final da década de 1990, houve a separação entre a formação geral e a formação profissional no ensino técnico e a nova regulamentação dos cursos com a promulgação do Decreto nº 5154, que revogou a orientação dada pelo Decreto nº 2208/97 e alterou esse ramo educacional, uma vez que reintroduziu o ensino técnico integrado concomitante ao ensino médio, admitiu que os dois currículos pudessem ser organizados de outras maneiras que não apenas a modular e definiu que, mesmo essa modalidade de ensino, deveria ser feita de maneira articulada, compondo o itinerário formativo e o perfil profissional de conclusão (Menino, 2014).

A partir de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizada como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, surge como forma de complementar o que é proposto na LDB, direcionando os itinerários formativos no ensino médio a fim de oferecer aos alunos uma aplicação prática do conhecimento e direcioná-los ao mercado de trabalho com uma visão crítica e global dos

desafios que encontrarão em suas atribuições como cidadãos enquanto tomadores de importantes decisões quanto ao futuro do nosso planeta.

Nos últimos anos, tem-se presenciado uma ampla expansão das redes de Educação Profissional e Técnica, especialmente do ensino técnico de nível médio, na tentativa de suprir o atraso na qualificação de profissionais que oferecem sustentação para o desenvolvimento da economia de forma acelerada, de modo a impactar no âmbito didático sob o enfoque cultural e social. Tal cenário aponta para a importância de análises mais profundas dos modelos de formação dos professores desenvolvidos a partir das políticas de caráter educacional, bem como para o resgate da cultura subjacente identificada nesse formador (Peterossi, 2014).

A efetividade das ações educacionais na Educação Profissional e Técnica levanta questões latentes aos efeitos do processo de globalização e à capacidade de aprendizagem dos estudantes para que possam atuar com competência em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais. Sendo assim, a formação de professores para o ensino médio integrado ao técnico é uma questão que desafia a autoridade dos gestores e dos profissionais da educação em face às políticas e programas de ampliação da oferta desse nível de ensino. Os problemas da formação nas licenciaturas se repetem na formação de professores das disciplinas específicas do ensino profissional (Peterossi, 2014).

Percebe-se, desse modo, que a Educação Profissional e Técnica traz ao ensino desafios para que se crie um ambiente propício à aprendizagem de conceitos específicos, sobretudo nas áreas tecnológicas. Do professor, exige-se, além da competência técnica, um compromisso permanente com a busca de caminhos que o levem a práticas formativas e inovadoras (Peterossi, 2014).

No entanto, salienta-se que tanto a desvalorização do docente por sistemas de contratação não criteriosos quanto a limitação de material didático contemporâneo e relevante aos cursos de Educação Profissional Técnica têm relegado a função de professor de áreas tecnológicas a uma atividade de complemento de renda, ainda que seja demandado desse profissional comprometimento pleno com atividades de pesquisa e extensão (Menino, 2014).

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa bem como sua conceituação teórica. Os procedimentos e os instrumentos empregados junto ao grupo de pessoas pesquisadas são abordados nos subitens a seguir.

### **4.1 Métodos**

Os métodos adotados nesta pesquisa foram o descritivo e exploratório, contemplando a abordagem quali-quantitativa. Sampieri, Collado e Lúcio (2013) afirmam que os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que sejam submetidos a uma análise, e esse modelo é útil para sinalizar com precisão as dimensões de um evento, acontecimento, comunidade, contexto ou situação. Segundo Creswell (2010), os procedimentos de métodos mistos empregam aspectos dos métodos quantitativos e dos procedimentos qualitativos, visto que seu uso combinado proporciona maior compreensão dos problemas de pesquisa. Já Marconi e Lakatos (2003) dissertam que os estudos exploratórios têm como objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso sobre o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Neles, podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas, como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis.

Os dados qualitativos foram analisados pelo “Modelo de Categorização”, de acordo com a “Análise de Conteúdo de Bardin”. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas de classes as quais reúnem um grupo de elementos, unidades ou registros. No caso da análise de conteúdo sob um título genérico, o agrupamento será realizado em razão das características comuns desses elementos (Bardin, 2016).

### **4.2 Procedimentos**

Participaram do estudo professores das seguintes unidades de ensino: Etec Benedito Storani, Etec Gino Rezaghi e Etec Vasco Antonio Venchiarutti. As autorizações concedidas

pelos diretores das instituições podem ser conferidas, respectivamente, nos Apêndices C, D e E. Os participantes responderam a três documentos: o Questionário de Levantamento de Perfil Docente, a Escala de Autoeficácia Docente e o Questionário para levantamento de informações sobre Regulação Emocional dos professores, todos elaborados no aplicativo *Google Forms* e enviados por meio de um *link* para acesso. Os arquivos foram disponibilizados somente àqueles que concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F).

### **4.3 Instrumentos**

O estudo utilizou a pesquisa *survey* e foram aplicados três instrumentos para a produção de dados, dois deles elaborados pela pesquisadora e um por Iaochite e Azzi (2012).

#### *4.3.1 Questionário de Perfil Docente*

Para a caracterização dos participantes e de sua atividade docente, foi elaborado o Questionário de Perfil Docente (que consta no Apêndice A) e seu objetivo foi identificar características como: idade, sexo, formação, tempo de atividade docente e modalidades de ensino, tais como médio integrado ao técnico presencial e híbrido e técnico modular. O Questionário pode ser conferido no Quadro 2 a seguir.

## Quadro 2 – Questionário de Levantamento do Perfil Docente

<b>QUESTIONÁRIO - LEVANTAMENTO DO PERFIL DOCENTE</b>	
<p>Este formulário é destinado ao levantamento de informações para identificar o perfil dos docentes que estão participando da pesquisa: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A REGULAÇÃO EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE, para a Dissertação do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento em Educação Profissional. O questionário é objetivo, as informações são confidenciais e os respondentes não serão identificados em qualquer parte do texto. Agradeço sua participação!</p>	
<p><b>1. Qual seu gênero?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Masculino                      <input type="checkbox"/> Não Binário</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> <p><b>2. Qual sua faixa etária?</b></p> <p><input type="checkbox"/> até 30 anos                      <input type="checkbox"/> 51 a 60 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 31 a 40 anos                      <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 41 a 50 anos</p> <p><b>3. Qual seu estado civil?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Solteiro(a)                      <input type="checkbox"/> Divorciado/Separado</p> <p><input type="checkbox"/> Casado(a)                      <input type="checkbox"/> Viúvo(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Vivendo com um(a) companheiro(a)</p> <p><b>4. Onde Reside?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Capital                      <input type="checkbox"/> Litoral</p> <p><input type="checkbox"/> Interior</p> <p><b>5. Qual a distância entre sua moradia seu local de trabalho?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Até 10 km                      <input type="checkbox"/> 101 a 150 km</p> <p><input type="checkbox"/> 11 a 50 km                      <input type="checkbox"/> 151 a 200 km</p> <p><input type="checkbox"/> 51 a 100 km</p> <p><b>6. Qual o principal meio de transporte você utiliza para chegar á ETEC?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Transporte coletivo                      <input type="checkbox"/> Taxi/Motoristas de aplicativo</p> <p><input type="checkbox"/> Carona                      <input type="checkbox"/> Transporte próprio (carro, moto, etc)</p> <p><input type="checkbox"/> A pé                      <input type="checkbox"/> Transporte locado (prefeitura/escolar/outros)</p> <p><b>6. Qual sua graduação em Educação?</b> (Em resposta negativa responda não tenho essa formação)</p> <hr/> <p><b>7. Qual sua graduação para lecionar na formação técnica?</b> (Em resposta negativa responda não tenho essa formação)</p> <hr/> <p><b>8. Qual o nível de Formação em Pós Graduação?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento Cursando</p> <p><input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento Completo</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização Cursando</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização Completa</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado Cursando                      <input type="checkbox"/> Doutorado Cursando</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado Completo                      <input type="checkbox"/> Doutorado Completo</p>	<p><b>9. Há quanto tempo atua na docência?</b></p> <p><input type="checkbox"/> menos de 1 ano   <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 6 a 10 anos                      <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 11 a 15 anos                      <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 16 a 20 anos                      <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 21 a 25 anos                      <input type="checkbox"/> acima de 40 anos</p> <p><b>10. Em quantas ETECs trabalha?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1                      <input type="checkbox"/> 4</p> <p><input type="checkbox"/> 2                      <input type="checkbox"/> 5</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><b>11. Na Etec, leciona em qual núcleo de ensino?</b></p> <p><input type="checkbox"/> BNCC                      <input type="checkbox"/> Técnico</p> <p><b>12. Leciona no ensino superior?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim, Fatec                      <input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, outros</p> <p><b>13. Qual a média horas/aula leciona semanalmente considerando todas as instituições de ensino?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 10 aulas                      <input type="checkbox"/> 40 aulas</p> <p><input type="checkbox"/> 20 aulas                      <input type="checkbox"/> 50 aulas</p> <p><input type="checkbox"/> 30 aulas                      <input type="checkbox"/> acima de 50 aulas</p> <p><b>14. Desenvolve outras atividades além da docência?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Trabalho em empresa</p> <p><input type="checkbox"/> Administro minha empresa</p> <p><input type="checkbox"/> Consultoria como profissional autônomo</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Outras:</p> <p><b>15. Se assinalou outras na questão anterior, responda abaixo qual sua forma de atuação no mercado:</b></p> <hr/> <p><b>16. Qual a média da carga horária desenvolvida em outras atividades profissionais?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 10</p> <p><input type="checkbox"/> 20</p> <p><input type="checkbox"/> 30</p> <p><input type="checkbox"/> 40</p> <p><input type="checkbox"/> acima de 40</p> <p><input type="checkbox"/> Não desenvolvo outra atividade além da docência</p>

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2024).

#### 4.3.2 Questionário sobre Estratégias de Regulação Emocional Docente

O segundo documento que compôs o estudo, igualmente elaborado pela pesquisadora (apresentado no Apêndice B), apresentou questões abertas de forma a avaliar a compreensão do docente sobre a conceituação de regulação emocional, se ele identificava as situações ativadoras que causam desequilíbrio emocional e quais estratégias utilizava para se autorregular. As perguntas foram:

- Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?
- Descreva uma situação em sua rotina docente na qual precisou utilizar estratégias de Regulação Emocional.
- Cite quais estratégias de Regulação Emocional utiliza para restabelecer seu equilíbrio e retomar suas atividades.
- Sob o seu ponto de vista, o controle das emoções impacta no desempenho profissional? Comente.

#### 4.3.3 Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (EFAED)

Elaborada por Iaochite e Azzi (2012), a Escala de Fontes de Autoeficácia de Docentes (apresentada no Anexo A) é do tipo *Likert* de 6 pontos, com opções de respostas de 1 (totalmente falso) a 6 (totalmente verdadeiro), com 16 itens igualmente distribuídos nas quatro dimensões a seguir:

- a) experiência direta: as experiências de ensino vividas diretamente pelo professor no cotidiano da prática pedagógica se constituem na forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. Um dos aspectos importantes desse tipo de fonte e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa é o fornecimento de informação acerca da capacidade, e não apenas do desempenho obtido pelo professor;
- b) experiência vicária: à medida que se observa direta ou indiretamente o esforço e a persistência de pessoas na realização de um dado comportamento, cujas características sejam similares (ainda que isso não seja o fator principal, mas pode potencializar a informação) às do observador, pode-se gerar a percepção de que também se é capaz de se comportar da mesma forma;
- c) persuasão social: fonte de informação que influencia no julgamento sobre as crenças de capacidade. Atua na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, para que haja um aumento do esforço e de forma contínua,

principalmente quando há a necessidade de superação dos desafios presentes na atividade e no contexto em que ela é desenvolvida;

- d) estados fisiológicos e emocionais: são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizarem determinada tarefa. O controle adequado do nível de ativação na execução das atividades ou no enfrentamento de barreiras é uma das características importantes para se vivenciar situações de sucesso, podendo contribuir para o fortalecimento das crenças de autoeficácia.

#### 4.3.4 Matriz de Amarração

A matriz de amarração é composta por uma estrutura matricial que compara as decisões e as definições de pesquisa (Teles, 2001). Segundo o autor (Teles, 2001), esse tipo de abordagem esquemática resulta em síntese de decisões e informações, em geral descrita e justificada nos trabalhos científicos pelo nível de detalhes naturalmente demandado. A Matriz de Amarração do presente estudo pode ser visualizada no Quadro 3.

**Quadro 3 – Matriz de Amarração**

<b>MATRIZ DE AMARRAÇÃO (TELES, 2001)</b>		
<b>Título</b>	<b>Crenças de Autoeficácia e a Regulação Emocional na Prática Docente</b>	
<b>Problema</b>	Como as crenças de autoeficácia influenciam na autorregulação docente no exercício do seu trabalho?	
<b>Objetivo Geral</b>	Investigar como as relações entre as crenças de autoeficácia e a regulação emocional se manifestam na prática docente.	
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Fundamentação Teórica</b>	<b>Coleta de Dados</b>
Identificar quais estratégias de crenças de autoeficácia os docentes utilizam em seu trabalho.	As crenças de autoeficácia atuam na autorregulação da motivação, pois afetam os padrões de pensamento que podem melhorar ou prejudicar seu desempenho (Bandura, 1999).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta Bibliográfica: Artigos, Teses, Dissertações e Livros;</li> <li>• Aplicação da Escala de Autoeficácia Docente (16 questões).</li> </ul>
Caracterizar estratégias de regulação emocional adotadas pelos docentes.	As emoções negativas que o professor experienciarão afetarão negativamente as suas crenças de autoeficácia docente (Almeida e Freire, 2023).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta Bibliográfica: Artigos, Teses, Dissertações e Livros;</li> <li>• Aplicação de 4 Questões Abertas sobre estratégias de Regulação Emocional Docente.</li> </ul>
Relacionar na prática docente a presença de crenças de autoeficácia na regulação emocional.	Há poucas adequações nos estudos sobre o funcionamento dos processos regulatórios em diferentes contextos de ensino e sua relação com a motivação dos professores, bem-estar e eficácia do ensino (Chang, M; Buric, I; Wang, H., 2022).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta Bibliográfica: Artigos, Teses, Dissertações e Livros;</li> <li>• Aplicação da Escala de Autoeficácia Docente (16 questões);</li> <li>• Aplicação de 4 Questões Abertas sobre estratégias de Regulação Emocional Docente;</li> <li>• Aplicação do questionário de caracterização dos participantes e de sua atividade docente.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2024), com base em Teles (2001).

#### 4.3.5 Amostra

A pesquisa foi aplicada em três unidades públicas de Ensino Profissional Técnico do interior do estado de São Paulo (duas em Jundiaí e uma em Cajamar). Os docentes responderam à Escala de Autoeficácia Docente (elaborada por Iaochite e Azzi, 2012) (Anexo A), ao questionário de caracterização dos participantes e de sua atividade docente (Apêndice A) e ao questionário sobre regulação emocional com questões abertas (o qual consta no Apêndice B), esses dois últimos elaborados pela pesquisadora.

Participaram da pesquisa 26 professores por meio de amostra por conveniência, ou seja, trata-se de uma amostragem não probabilística, definida metodologicamente como aquela em que há escolha deliberada de respondentes (Amatuzzi *et al.*, 2006). Os participantes tiveram acesso aos questionários a partir de um *link* para o *Google Forms* e, após concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responderam à pesquisa.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA PILOTO

Foi realizada uma pesquisa piloto junto a oito participantes com a finalidade de identificar a compreensão dos instrumentos de pesquisa.

No Questionário de Levantamento do Perfil Docente (características), pôde-se observar que os respondentes compreenderam as questões e que, por elas serem de múltipla escolha, o tempo de resposta foi otimizado. A Escala de Autoeficácia Docente foi utilizada da mesma forma que a originalmente elaborada, em escala *Likert*, a qual oferece a possibilidade de obter respostas de forma concisa e objetiva.

O Questionário sobre Regulação Emocional Docente elaborado pela pesquisadora teve inicialmente três questões; posteriormente, observou-se a necessidade de acrescentar uma nova questão para complementar as informações já levantadas. Ambas estão dispostas, respectivamente, nos Quadros 4 e 5.

### Quadro 4 – Questões Iniciais: Pesquisa Piloto Regulação Emocional

1. Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?
2. Cite quais estratégias de Regulação Emocional utiliza para restabelecer seu equilíbrio e retomar suas atividades.
3. Sob o seu ponto de vista, o controle das emoções impacta no desempenho profissional? Comente.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2024).

### Quadro 5 – Questão acrescentada: Pesquisa Piloto Regulação Emocional

Descreva uma situação em sua rotina docente na qual precisou utilizar estratégias de Regulação Emocional.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2024).

Os resultados apontaram que os docentes pesquisados possuem uma preconcepção sobre o que é Regulação Emocional e quais estratégias podem ser adotadas a respeito dela.

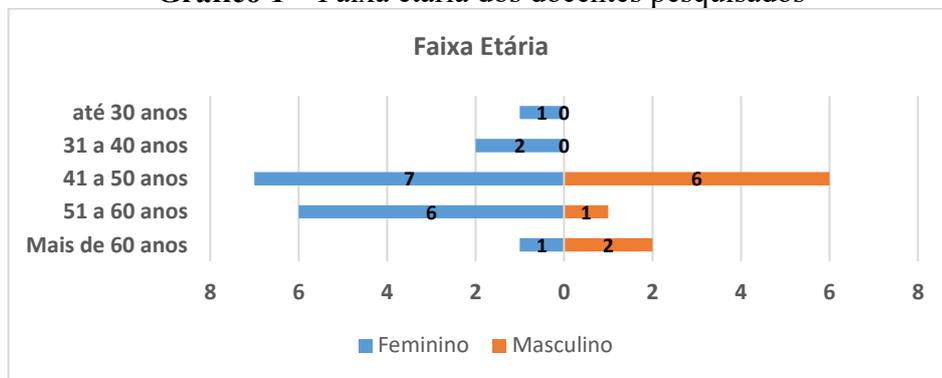
Após a etapa da qualificação, os questionários foram encaminhados aos professores das três Etecs com a devida autorização da direção das respectivas instituições quanto à realização da pesquisa. Os docentes receberam orientações sobre a aplicação na sala dos professores e os *links* para acessar os questionários pelo *WhatsApp*.

## 6 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Os questionários foram aplicados pelo *Google Forms* nos meses de novembro e dezembro de 2024. Os docentes das Etecs participantes receberam o *link* de acesso aos questionários por meio de grupos de comunicação das escolas compostos por 26 pessoas. Os dados colhidos pelo Questionário de Levantamento do Perfil Docente podem ser observados nos gráficos a seguir.

O Gráfico 1 apresenta a faixa etária dos docentes que aceitaram participar da pesquisa.

**Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes pesquisados**

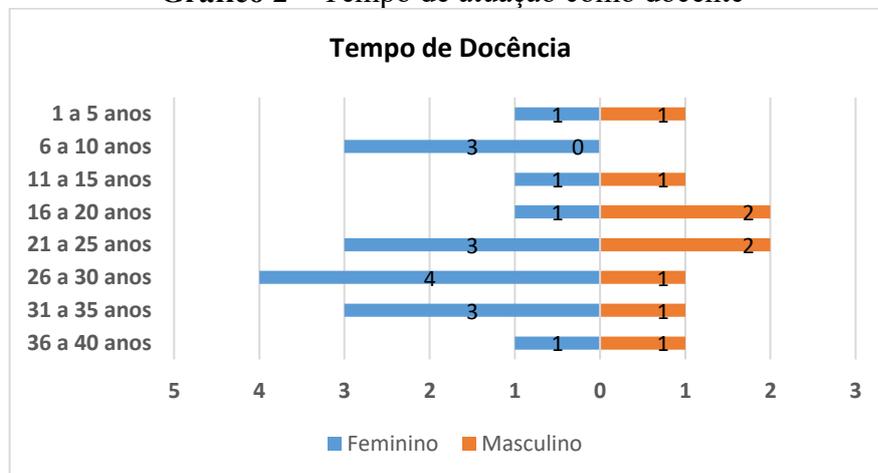


Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

De acordo com o Gráfico 1, a maior parte dos respondentes da pesquisa se encontravam na faixa etária entre 41 e 60 anos, o que denota pessoas com certo nível de maturidade para lidar com os desafios da docência.

Os dados a respeito do tempo de atuação docente estão dispostos no Gráfico 2 a seguir.

**Gráfico 2 – Tempo de atuação como docente**



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Os resultados relacionados ao tempo de docência, apresentados no Gráfico 2, evidenciam que a maior parte dos participantes possuía entre 21 e 30 anos na função, número que aponta para um nível de experiência capaz de auxiliar nos entraves existentes no cotidiano do ambiente escolar.

### 6.1 Análise dos Resultados da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)

O objetivo específico da aplicação da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) foi identificar quais estratégias de crenças de autoeficácia os docentes utilizam em seu trabalho. O modelo utilizado foi apresentado no artigo “Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física”, de Iaochite e Azzi (2012), e avaliou a Autoeficácia Docente em quatro categorias classificadas como:

- Fator 1: Aspectos Fisiológicos e Emocionais;
- Fator 2: Persuasão Pessoal;
- Fator 3: Experiências Vicárias;
- Fator 4: Experiências Diretas.

As questões da Escala de Autoeficácia foram agrupadas de acordo com esses fatores. Sendo assim, na Tabela 1, apresentam-se as relativas ao Fator 1.

**Tabela 1 – Questões da EFAED – Fator 1**

Questões	Fator 1: Fisiológico e Emocional
4	Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
7	Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
8	Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
9	Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
16	Mudanças no meu humor durante minha prática como professor (a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

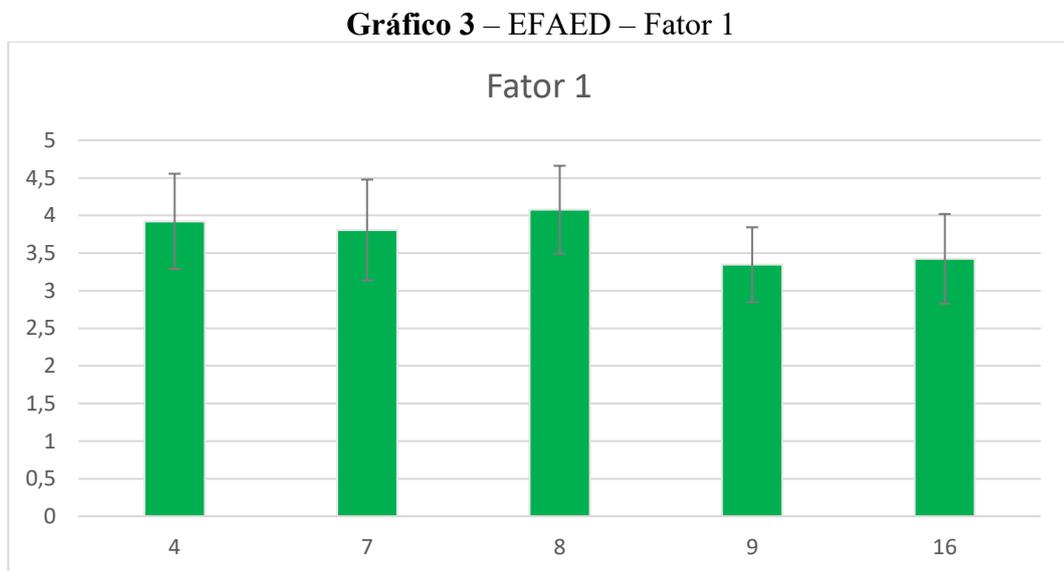
**Fonte:** Iaochite e Azzi (2012).

Observa-se na Tabela 1 que as questões 4, 7, 8, 9 e 16 estavam associadas aos fatores fisiológicos e emocionais, os quais são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa (Iaochite; Azzi, 2012). Esses aspectos relacionam-se com o processo de regulação emocional, visto que o controle adequado do nível de ativação

na execução de atividades ou no enfrentamento de barreiras é uma das características importantes para se vivenciar situações de sucesso e pode contribuir para o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Iaochite; Azzi, 2012).

Ressalta-se que a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED), elaborada por Iaochite e Azzi (2012), é do tipo *Likert* de 6 pontos, com opções de respostas de 1 (totalmente falso) a 6 (totalmente verdadeiro), com 16 itens igualmente distribuídos nas quatro dimensões apontadas anteriormente. Os resultados a seguir apresentam o intervalo de confiança de 95%, representando que a média populacional da amostra nesse intervalo, indicada pelos traços acima das barras.

Observam-se abaixo o Gráfico 3, o qual expõe os resultados da amostra referentes ao Fator 1, e em seguida a Tabela 2, que mostra os cálculos utilizados para sua composição:



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

**Tabela 2 – Cálculos do Fator 1 (Gráfico 3)**

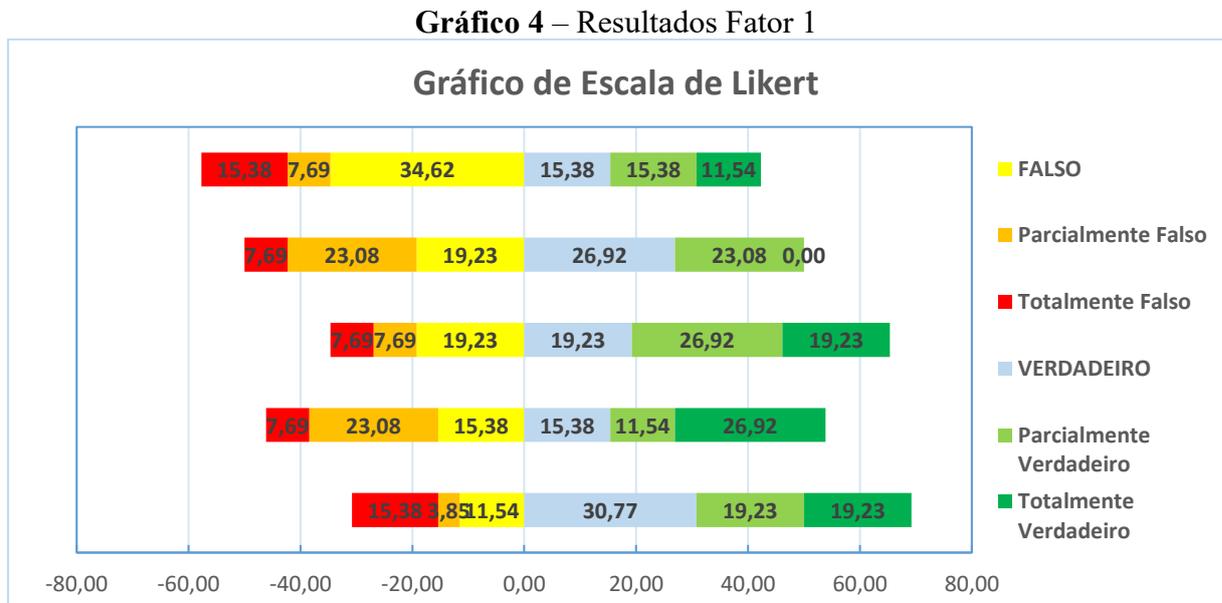
Questão	Média	Desvio	Total	Intervalo de Confiança a 95%
4	3,923077	1,647376	26	0,633230769
7	3,807692	1,744001	26	0,670372289
8	4,076923	1,521133	26	0,58470477
9	3,346154	1,294366	26	0,497538462
16	3,423077	1,553656	26	0,597206039

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Identifica-se, no Gráfico 3, a média dos resultados de acordo com a questão avaliada, ao topo das barras. Os resultados do Fator 1 apontam que a maioria dos respondentes considerou que os fatores fisiológicos afetam sua autoeficácia no desempenho do seu trabalho como

docente, o que pode ser identificado nas questões 4, 7 e 8, cujos resultados foram maiores.

Para melhor compreensão, no Gráfico 4 a seguir, é possível verificar a porcentagem de respostas para cada questão do Fator 1, considerando as afirmações como totalmente verdadeiras (respostas de 4 a 6 na escala *Likert*).



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

De acordo com os resultados do Gráfico 4, o qual dispõe a porcentagem de respostas na escala *Likert* (totalmente falso 1 a 3; 4 a 6 totalmente verdadeiro), observa-se que, nas questões 4, 7 e 8 (da base ao topo), houve uma tendência entre verdadeiro e totalmente verdadeiro, representando entre 53% e 69% em sua somatória. A questão 4 estava relacionada aos fatores emocionais, a 8, aos físicos, e a 7, a fatores externos que, dependendo da interpretação do docente, podem afetar física e emocionalmente sua autoeficácia.

Por sua vez, a questão 9, referente aos possíveis erros que o docente pode cometer a depender de interpretações pessoais para levar a uma tendência positiva ou negativa, apresentou respostas de 1 a 3 (totalmente falso), mas de forma dividida, somando 50% para cada um dos dois níveis. Por fim, na questão 16, os níveis de 1 a 3 totalizaram 58% das respostas, o que pode indicar que mudanças de humor não afetam o desempenho na prática docente, porém 42% dos respondentes consideraram a afirmação verdadeira, ou seja, compreendem que há essa possibilidade. Azzi e Polydoro (2006) afirmam que tanto a redução de estresse quanto estados emocionais positivos auxiliam no estado cognitivo, melhorando a crença de autoeficácia.

A Tabela 3 expõe as questões ligadas ao Fator 2: Persuasão Pessoal, relacionado às fontes de informações que influenciam no julgamento sobre as crenças de capacidades e que

atuam na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, para que haja um aumento do esforço e de forma contínua, principalmente quando há a necessidade de superação dos desafios presentes na atividade e no contexto em que esta é desenvolvida (Iaochite; Azzi, 2012).

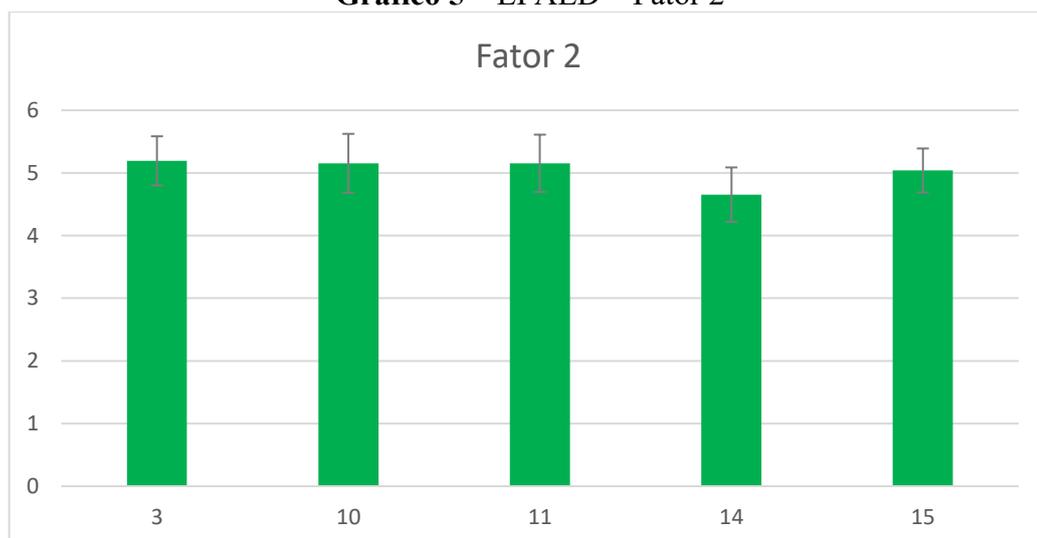
**Tabela 3 – Questões da EFAED – Fator 2**

Questões	Fator 2: Persuasão Social
3	Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
10	Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
11	Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
14	Observar professores competentes explicando sobre a prática docente - o que fazem, como fazem etc. - influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
15	Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

Fonte: Iaochite e Azzi (2012).

As questões que representavam o Fator 2 indicavam situações em que a persuasão pessoal de indivíduos que se relacionam diretamente com os docentes pode influenciar na autoeficácia do seu trabalho. O Gráfico 5 evidencia que os docentes pesquisados consideraram os fatores de persuasão pessoal apontados como interferentes em sua autoeficácia.

**Gráfico 5 – EFAED – Fator 2**



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

**Tabela 4 – Cálculos do Fator 2 (Gráfico 5)**

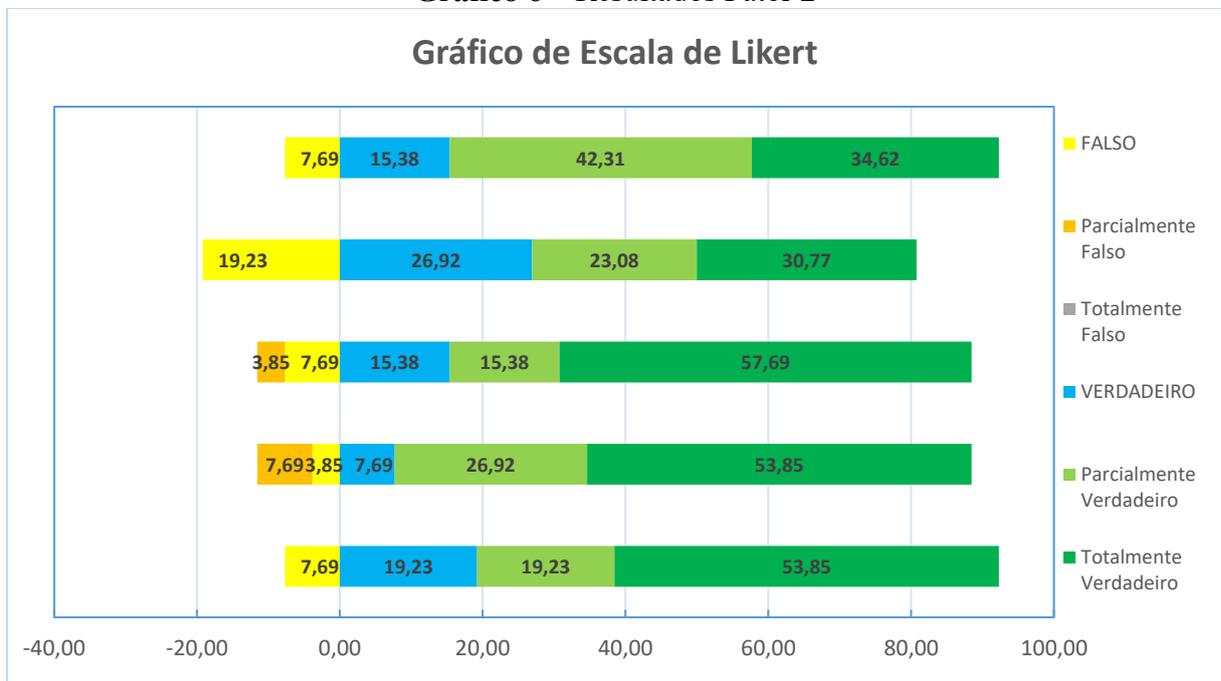
Questão	Média	Desvio	Total	Intervalo de Confiança a 95%
3	5,192308	1,020558	26	0,392289834
10	5,153846	1,222859	26	0,470051942
11	5,153846	1,189699	26	0,457305719
14	4,653846	1,129329	26	0,434100198
15	5,038462	0,915675	26	0,351974313

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

No Gráfico 5, observam-se as médias dos resultados das questões avaliadas referentes ao Fator 2, as quais apontam que os respondentes possuíram uma tendência maior para considerarem que os fatores de persuasão pessoal afetam sua autoeficácia no desempenho do seu trabalho, de modo que tanto comentários positivos quanto negativos são capazes de interferir nos resultados do seu ofício. Os números evidenciam a necessidade de incluir, na rotina das escolas, atividades de conscientização para todos os níveis hierárquicos das instituições.

O Gráfico 6 apresentado abaixo, reúne os resultados das questões do Fator 2.

**Gráfico 6 – Resultados Fator 2**



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Os dados indicados acima possibilitam uma visualização mais detalhada das respostas, de modo a identificar resultados superiores a 80% quando somadas as escolhas entre verdadeiro e totalmente verdadeiro, números que apontam para a tendência de a persuasão pessoal interferir

na autoeficácia docente. A persuasão verbal, representada nas questões 3, 11 e 15 (primeira, terceira e quinta barras, respectivamente), apoia o desenvolvimento da autoeficácia, porém tal julgamento possui um efeito limitado, pois, ao ser persuadido verbalmente, o docente precisará mobilizar e sustentar seu esforço para suprir suas deficiências. Dessa forma, é necessário que o persuasor tenha credibilidade em suas ações para motivar o professor em suas ações (Azzi; Polydoro, 2006).

Dispõem-se, na Tabela 5, as questões que se coadunavam com o Fator 3: Experiências Vicárias, as quais estavam relacionadas ao esforço e à persistência de pessoas na realização de um dado comportamento e cujas características sejam similares às do observador (ainda que isso não seja o fator principal, ele pode potencializar a informação). Tal cenário pode gerar a percepção de que também se é capaz de se comportar da mesma forma (Iaochite; Azzi, 2012).

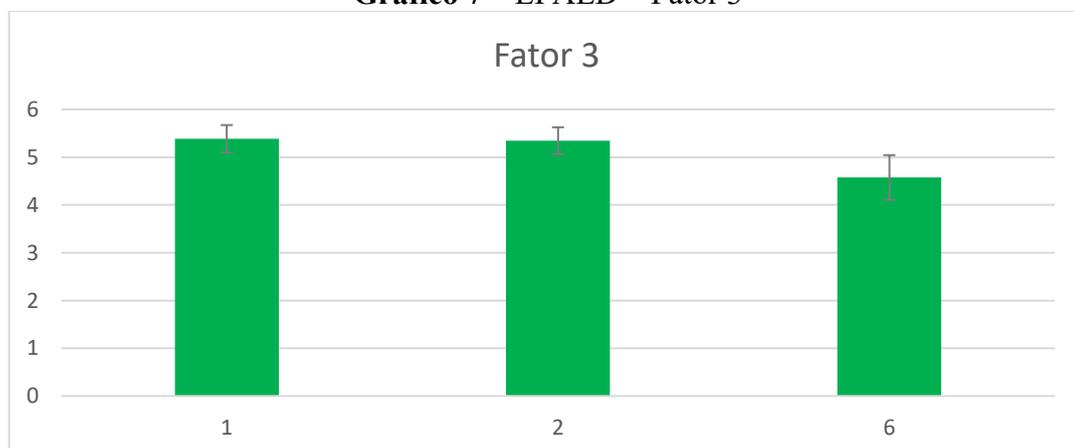
**Tabela 5** – Questões da EFAED – Fator 3

Questões	Fator 3: Experiências Vicárias
1	O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.
2	Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
6	Assistir a filmes e/ou a vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

Fonte: Iaochite e Azzi (2012).

Os resultados das questões do Fator 3 apontados nas colunas do Gráfico 7, representam as experiências reais vivenciadas pelos docentes ou por seus colegas de trabalho. Esse contato maior com a realidade pode apontar situações concretas do cotidiano dos docentes e, por essa razão, evidenciou-se maior identificação a partir das médias de respostas entre 4,5 e 5,3 na escala *Likert* indicadas por eles nas afirmações para essas questões e reunidas na Tabela 6.

**Gráfico 7** – EFAED – Fator 3



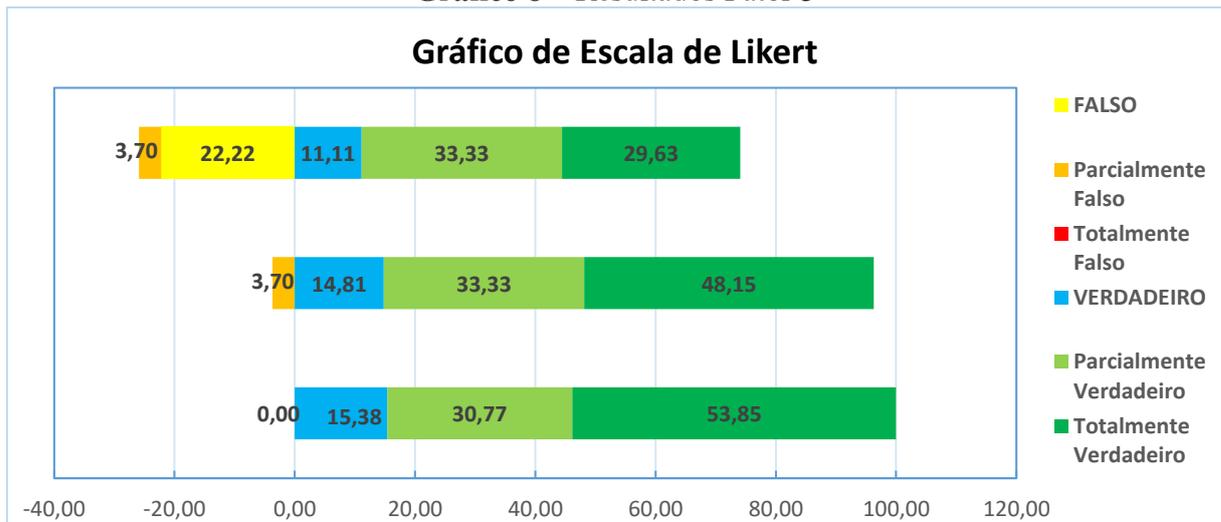
Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

**Tabela 6 – Cálculos do Fator 3 (Gráfico 7)**

Questões	Média	Desvio	Total	Intervalo de Confiança a 95%
1	5,384615	0,752432	26	0,289225532
2	5,346154	0,745241	27	0,281106645
6	4,576923	1,238485	27	0,467159398

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

O Gráfico 8 apresenta uma visão geral dos resultados do Fator 3, no qual as porcentagens de respostas representam valores entre 74% e 100% para as respostas verdadeiras a totalmente verdadeiras (4 a 6 na escala *Likert*), o que significa que os docentes pesquisados confirmaram a visão de que as experiências vivenciadas e observadas em seu cotidiano influenciam na autoeficácia do seu trabalho.

**Gráfico 8 – Resultados Fator 3**

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Salienta-se que as experiências vicárias consistem em observar modelos sociais, os quais, quando identificados como competentes, transmitem conhecimentos e ensinam estratégias de aprendizagens eficientes para lidar com as demandas cotidianas (Azzi; Polydoro, 2006).

Em seguida, a Tabela 7 apresenta as questões da EFAED que se ligavam às Experiências Diretas do professor (Fator 4), ou seja, às vivências de ensino no cotidiano da prática pedagógica que se constituem enquanto forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. Um dos aspectos importantes desse tipo de fonte, e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa, é o fornecimento de informação acerca da capacidade, e não apenas do

desempenho obtido pelo professor (Iaochite; Azzi, 2012).

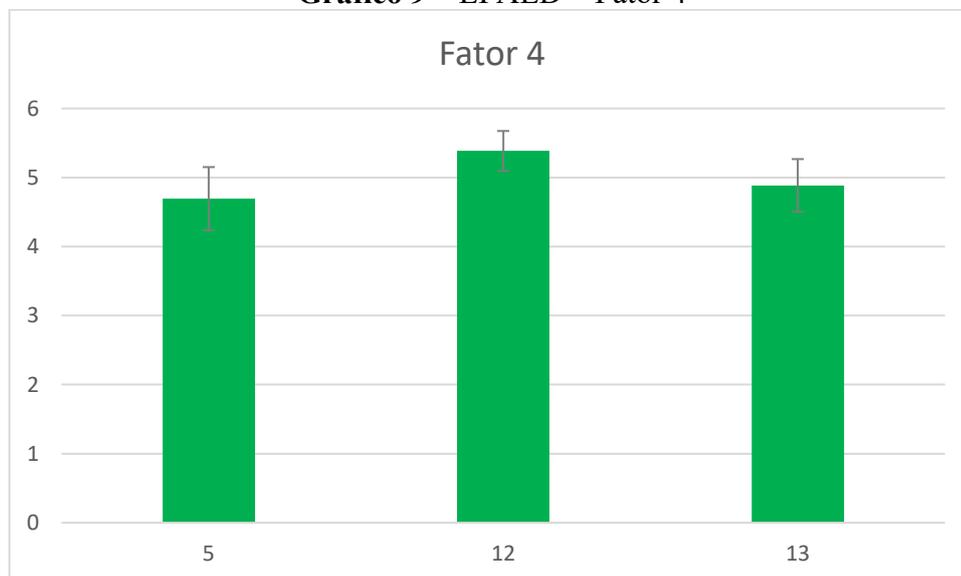
**Tabela 7** – Questões da EFAED – Fator 4

Questões	Fator 4: Experiências Diretas
5	As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.
12	A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.
13	Enfrentar situações desafiadoras e que dispõem mais esforço como professor (a) contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

Fonte: Iaochite e Azzi (2012).

O Gráfico 9 traz a visão real do cenário relacionado às experiências do professor em sua prática docente, uma vez que as respostas obtidas corresponderam a efeitos avaliados como positivos. Percebe-se que todos os indicativos foram julgados enquanto capazes de influenciarem na autoeficácia docente por estarem condizentes com situações consideradas verdadeiras a partir de sua realidade (níveis de respostas de 4 a 6 na escala *Likert*).

**Gráfico 9** – EFAED – Fator 4



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

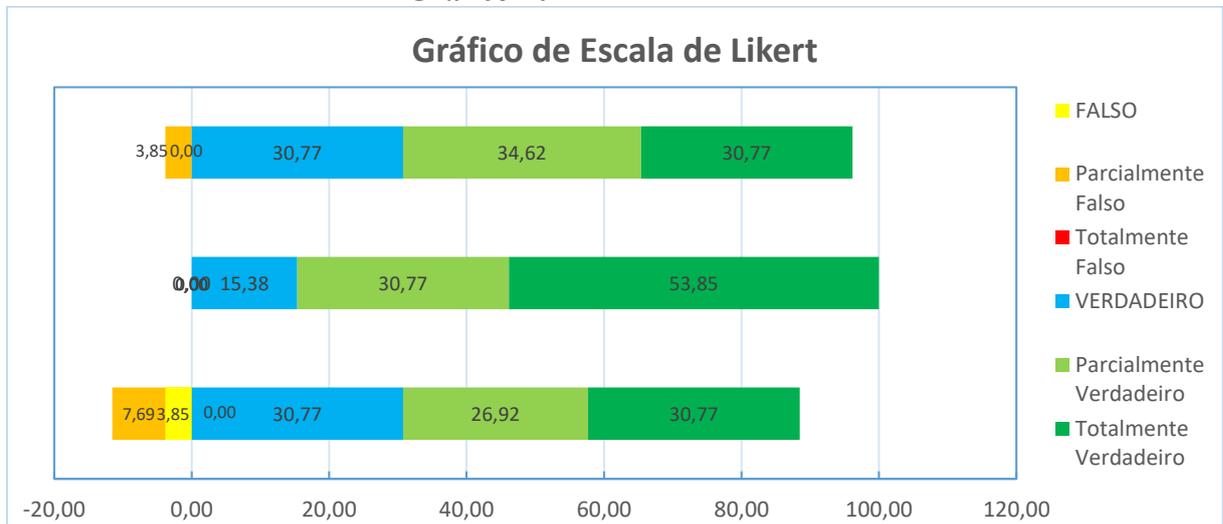
**Tabela 8** – Cálculos do Fator 4 (Gráfico 9)

Questões	Média	Desvio	Total	Intervalo de Confiança a 95%
5	4,692308	1,192283	26	0,458298784
12	5,384615	0,752432	26	0,289225532
13	4,884615	0,993053	26	0,381717204

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Por sua vez, o Gráfico 10 exibe a visão geral dos apontamentos dos docentes em relação às experiências diretas em sua profissão a partir da realização de suas tarefas e do desempenho no cotidiano do seu trabalho. A somatória representa uma porcentagem de 88% a 100% para verdadeiro e totalmente verdadeiro (4 a 6 na escala *Likert*), o que revela resultados positivos sobre a interferência das experiências vivenciadas em sua autoeficácia docente. Experimentar o sucesso em diversas atividades fortalece o senso de autoeficácia pessoal, o qual sofre influência de diferentes experiências de êxito. Essas são as fontes mais efetivas e imprescindíveis para se desenvolver um forte senso de autoeficácia (Azzi; Polydoro, 2006).

**Gráfico 10 – Resultados Fator 4**



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Percebe-se, a partir dos dados expostos, que, de modo geral, o levantamento de fontes de autoeficácia docente apresentou resultados positivos na amostra pesquisada, uma vez que a maioria dos fatores apontados corresponderam a indicadores de situações que promovem a autoeficácia docente. Como evidencia Azzi (2014), há outros fatores que servem como guias ou motivadores, os quais estão baseados na crença principal de que a pessoa tem a força para produzir mudanças pelas próprias ações.

## 6.2 Análise dos Resultados do Questionário sobre Regulação Emocional

A aplicação do questionário Levantamento sobre a Regulação Emocional Docente (Apêndice B) teve como objetivo específico caracterizar estratégias de regulação emocional adotadas pelos docentes. A fim de atingi-lo, foram apresentadas questões abertas, de forma a avaliar a compreensão do docente sobre a conceituação de regulação emocional, averiguar se

ele identificava as situações ativadoras que causam desequilíbrio emocional, quais estratégias utilizava para se autorregular e se considerava que a regulação das emoções influencia no desempenho do seu trabalho.

Para a análise do conteúdo das respostas, foi utilizado o “Modelo de Categorização” segundo a “Análise de Conteúdo de Bardin”, como citado na sessão sobre as metodologias aplicadas no estudo.

A primeira questão, a saber, “Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?”, identificou a visão dos respondentes a respeito do assunto, conforme apresentado na Tabela 9. Observam-se, na coluna “Respostas”, as conceituações apontadas pelos participantes e, na coluna “Percepção”, as categorias Equilíbrio Emocional e Autocontrole, identificadas a partir dessas respostas de acordo com a interpretação realizada pela pesquisadora.

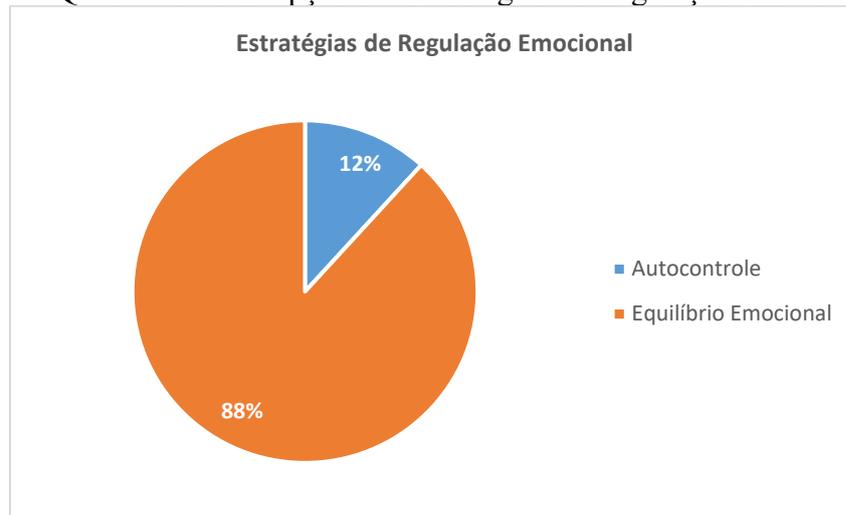
Ressalta-se que Autocontrole é geralmente sinônimo de força de vontade; é a capacidade de enfrentar situações difíceis, de conseguir resistir a tentações, de ser emocionalmente forte (Cruz, 2006). Já Equilíbrio Emocional reflete a aptidão para reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções de maneira que não haja predominância excessiva de sentimentos negativos nem uma evasão das emoções negativas necessárias para uma resposta adaptativa (Mayer; Salovey; Caruso, 2009).

**Tabela 9 – Questão 1 – Percepção das Estratégias de Regulação Emocional Docente**

QTD	RESPOSTAS	PERCEPÇÃO
1	Estar em equilíbrio com interior e exterior e saber lidar com as mesmas.	Equilíbrio Emocional
2	É saber identificar e administrar as próprias emoções e sensações. Manter o equilíbrio emocional.	Equilíbrio Emocional
3	Manter o autocontrole diante de situações adversas na rotina da docência.	Autocontrole
4	Manter o controle durante as aulas.	Autocontrole
5	É boa administração das emoções.	Equilíbrio Emocional
6	Seria estado emocional que pode afetar ou não as práticas docentes.	Equilíbrio Emocional
7	Ter a capacidade de manter-se em um estado de equilíbrio mental.	Equilíbrio Emocional
8	Estável.	Equilíbrio Emocional
9	Capacidade de administrar minhas emoções para que não interfiram no meu dia a dia.	Equilíbrio Emocional
10	Eu desconhecia o conceito, porém desde o início, em minha prática docente compreendo como pré-requisito, que o educador tenha equilíbrio emocional. Em meu dia a dia na sala de aula valorizo e construo um ambiente de confiança, cooperação mútua e reciprocidades.	Equilíbrio Emocional
11	É uma ação difícil de ser feita, pois exige autocontrole e autoconhecimento sobre nossas emoções.	Autocontrole
12	Equilíbrio.	Equilíbrio Emocional
13	Acredito que seja fundamental para qualquer atividade.	Equilíbrio Emocional
14	Algo relacionado a inteligência emocional.	Equilíbrio Emocional
15	Se recompor após um desafio.	Equilíbrio Emocional
16	A capacidade de perceber as emoções e equilibrar as mesmas para que não influenciem na atividade profissional.	Equilíbrio Emocional
17	Se conhecer e saber lidar consigo mesmo.	Autocontrole
18	É a mobilização de ações para regular emoções para cumprir determinadas tarefas.	Autocontrole
19	Resiliência.	Equilíbrio Emocional
20	Equilibrar emoções diante de uma dada situação.	Equilíbrio Emocional
21	Mesmo diante de dificuldades, continuamos com vontade de ensinar, de inovar. Entendo como sendo inteligência emocional.	Equilíbrio Emocional
22	Regulação emocional é a habilidade de compreender seu estado emocional em um determinado momento e conseguir regular sua resposta comportamental.	Equilíbrio Emocional
23	Que ela é necessária para controlar as emoções.	Autocontrole
24	Como estaria o seu emocional frente ao cotidiano ou ao ato de ensinar.	Equilíbrio Emocional
25	Um controle sobre a postura durante a aula.	Autocontrole
26	Minha percepção sobre regulação emocional é a de que passou a ser uma questão para ser cobrada do indivíduo sobre ser e estar no mundo.	Autocontrole

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A seguir, o Gráfico 11 apresenta a distribuição das respostas e a classificação delas após a análise realizada pela pesquisadora.

**Gráfico 11** – Questão 1 – Percepção das Estratégias de Regulação Emocional Docente

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Nota-se que as estratégias de Regulação Emocional dos respondentes estavam mais voltadas para o reconhecimento e o gerenciamento de emoções diante de adversidades ao utilizarem estratégias de Autocontrole e Equilíbrio Emocional. Lipp e Spadari (2024) citam que as emoções exercem uma influência significativa sobre os processos cognitivos, afetivos e comportamentais, seja na maneira de pensar, sentir e reagir aos estímulos ambientais ou ainda na formação, na manutenção e na dissolução de vínculos sociais e afetivos. Dessa forma, a habilidade de identificar, compreender e gerenciar efetivamente as emoções auxilia na superação de problemas e desafios.

A questão 2 (“Descreva uma situação em sua rotina docente na qual precisou utilizar estratégias de Regulação Emocional”) tinha como objetivo fazer o levantamento de circunstâncias consideradas “gatilhos”, ou seja, aquelas que os docentes identificavam como capazes de desregular suas emoções. Lipp e Spadari (2024) apontam que emoções negativas prejudicam o equilíbrio entre o sentir e o reagir e também podem reduzir a capacidade de processar perdas, resolver conflitos e buscar ajuda para lidar com desconfortos psicológicos e problemas de saúde. Padrões disfuncionais de regulação das emoções tendem a aumentar o desgaste pessoal no enfrentamento de situações difíceis, interferindo negativamente na saúde mental.

A Tabela 10 indica as respostas apontadas como “gatilhos” para o surgimento de emoções negativas. Ressalta-se que, de acordo com Bortoli (2024), os gatilhos emocionais são estímulos, eventos ou situações que provocam reações emocionais intensas em uma pessoa, podendo desencadear uma variedade de emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, ansiedade, entre outras) relacionadas à experiência individual e à associação feita pelo indivíduo com o estímulo

em questão. Esse fator emocional varia de pessoa para pessoa e pode estar vinculado a experiências passadas, traumas, condicionamentos culturais, expectativas pessoais, entre outros aspectos.

Dessa maneira, na coluna “Situação” da Tabela 10, é possível identificar quais situações foram consideradas desencadeadoras dessa “desregulação” pelos professores participantes da pesquisa. As mais citadas pelos docentes, conforme disposto no Gráfico 12, foram as relacionadas à Mediação de Conflitos, ao Desinteresse dos Alunos e à Indisciplina, tidas como cotidianas nas salas de aulas, mas desgastantes para o professor, fazendo com que ele mobilize, a todo tempo, mecanismos autorregulatórios.

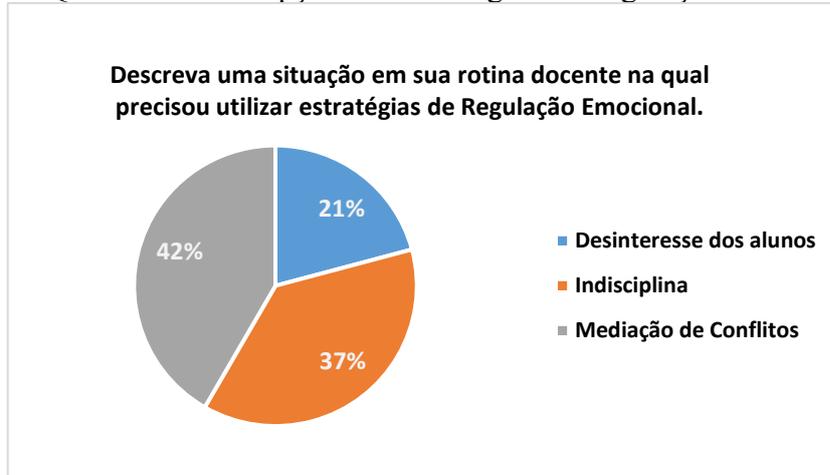
Compreender a influência das expressões emocionais em situações escolares é fundamental para o trabalho pedagógico. As emoções estão presentes no contexto de aprendizagem, influenciam na motivação de professores e na forma como estes respondem emocionalmente, de modo a definir a qualidade da interação com as pessoas e com o processo de aprendizagem (Suzart *et al.*, 2019).

**Tabela 10 – Questão 2 – Situações de utilização de Estratégias de Regulação Emocional Docente**

QTD	RESPOSTAS	SITUAÇÃO
1	Alunos quem trazem problemas extraclasse, chamar atenção em determinadas situações desagradáveis, ser mediador.	Mediação de Conflitos
2	Acredito que sempre quando temos alunos que não respeita o trabalho do professor, quando tem problemas em sala de aula, quando você pega um aluno colando, enfim, dependendo da escola, todos os dias passamos por problemas emocionais.	Mediação de Conflitos
3	Diante de uma turma, quando é exposta aos desafios de práticas, devemos ser o exemplo e não perder o controle, pois poderá afetar o sucesso da atividade. Várias situações, por exemplo em um debate onde devia ser tomada uma decisão por parte dos alunos, a postura adotada foi de manter a neutralidade e não expor o que penso ou acredito, (evitando, assim influenciar a decisão deles) devendo conduzir de acordo com os conhecimentos e regulamentos apresentados à eles.	Mediação de Conflitos
4	Tem dever para entregar. Qual dever?	Desinteresse dos alunos
5	Durante uma provocação de aluno (esse tipo de situação é bem rara). O aluno não estava fazendo as atividades. Quando perguntei o motivo, ele ficou me encarando sem dizer nada, com expressão de deboche.	Indisciplina
6	Talvez bagunça em sala de aula.	Mediação de Conflitos
7	Abordagens e atitudes desrespeitosas por parte do discente (respostas grosseiras, atitudes grosseiras).	Indisciplina
8	Houve uma situação em que a maioria dos alunos não compareceram a aula porque não concordaram com o método de avaliação adotado ou simplesmente ignoraram a atividade. Nesse momento fui obrigada a reorganizar e reinventar a aula novamente.	Indisciplina
9	Em classe, quando há necessidade de repetir muitas vezes o mesmo conteúdo.	Desinteresse dos alunos
10	Em uma avaliação dissertativa e com testes, em que os celulares ficaram sobre a minha mesa, um aluno simulou a entrega da prova porém apenas resgatou seu celular de lá e não entregou a avaliação.	Indisciplina
11	Quando a sala está muito agitada no momento de explicação de conteúdo, e mesmo pedindo silêncio, nada acontecia. Então, parei, fechei os olhos e fiz um movimento tipo de meditação para regular minhas emoções e chamar a atenção dos alunos. Algumas vezes dá certo.	Mediação de Conflitos
12	Sempre utilizo.	ANULADO
13	Sempre que percebo a turma fora do "eixo" EMOCIONAL, antes de começar a aula, converso com a turma sobre as causas desse desajuste.	Mediação de Conflitos
14	Contato com COORDENADOR do curso e pedagógico e direção são sempre desafiadores, uma vez que sempre ouço coisas terríveis deles.	Mediação de Conflitos
15	Excesso de conversas durante a explicação.	Indisciplina
16	Conversa paralela excessiva e desinteresse dos alunos.	Indisciplina
17	Trabalhar com pessoas com ideologias totalmente diferentes da minha.	Mediação de Conflitos
18	Quando estou com uma turma difícil penso nas ações que devo realizar antes de entrar na sala de aula a fim de ter o controle da turma.	Indisciplina
19	Conflitos em aula entre discentes ou conflitos com os discentes e professor.	Mediação de Conflitos
20	Quando algum estudante tem atitude desrespeitosa comigo.	Indisciplina
21	Sala desinteressada, onde todos os alunos ou grande parte é desinteressada. Lecionar competências que não quero ou não tenho muita competência.	Desinteresse dos alunos
22	Situações em sala de aula em que existe desrespeito por parte de alunos.	Indisciplina
23	Houve uma situação na qual a maioria dos alunos não deu importância para o comprovante curricular.	Desinteresse dos alunos
24	Quando peço atenção dos alunos em uma classe extremamente falante.	Desinteresse dos alunos
25	Conflitos entre alunos.	Mediação de Conflitos
26	Em sala de aula isso acontece com alguma frequência, diante dos desafios diários, é necessário ter capacidade de controlar as emoções.	Mediação de Conflitos

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

**Gráfico 12 – Questão 2 – Percepção das Estratégias de Regulação Emocional Docente**



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

O Gráfico 12 apresenta as situações consideradas a partir das afirmações dos respondentes, e verifica-se que a Mediação de Conflitos (42%) foi a mais citada, seguida de Indisciplina (37%) e Desinteresse dos Alunos (21%), os quais se referem a comportamentos que podem estar associados aos conflitos emergentes na sala de aula. A situação em si é considerada como causa, porém, em uma avaliação mais aprofundada, ela pode ser o resultado dos comportamentos que culminam na desregulação emocional do professor.

A partir da interpretação das respostas obtidas, identificaram-se três estratégias de regulação emocional empregadas pelos professores: equilíbrio emocional e autocontrole, que se relacionam a Técnicas de *Mindfulness*, e monitoramento do ambiente, relativo à Qualidade da Aula.

As estratégias de regulação emocional, além de influenciarem a utilização de padrões internos para um funcionamento psicológico adequado, também contribuem para a escolha ou a criação de ambientes externos mais favoráveis às características pessoais (Santana, 2016).

Sendo assim, a aplicação de Técnicas de *Mindfulness* possibilita a autorregulação do indivíduo e o monitoramento do ambiente como estratégia para retornar ao seu estado de equilíbrio com o intuito de retomar suas atividades e dar continuidade ao seu trabalho. Segundo Barros (2020), esses métodos englobam um conjunto de práticas e exercícios destinados a cultivar a atenção plena, ou seja, a capacidade de manter a consciência do momento presente de forma intencional e sem julgamentos. O propósito central dessas técnicas é desenvolver a autorregulação emocional e reduzir a reatividade aos estímulos estressantes, promovendo um estado mental mais equilibrado e melhorando o bem-estar geral do indivíduo, a ponto de

promover a qualidade da aula.

A questão 3 (“Cite quais estratégias de Regulação Emocional utiliza para restabelecer seu equilíbrio e retomar suas atividades”) tinha o objetivo de averiguar as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos participantes da pesquisa, as quais estão inseridas na Tabela 11.

**Tabela 11** – Questão 3 – Estratégias de Regulação Emocional para restabelecer equilíbrio no trabalho

QTD	RESPOSTA	ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL	TÉCNICAS PARA RESTABELECEER EQUILÍBRIO
1	Técnicas de respiração, atividades físicas , meditação	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
2	Mantenho a calma, respiro fundo, penso nos alunos que realmente querem aprender e reflito quem é o adulto da situação.	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
3	Manter a neutralidade; não se deixar envolver por situações que podem nos comprometer; Sempre com respeito e aconselhamento;	Autocontrole	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
4	Contar até 10. Respirar rapidamente e ir diminuindo.	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
5	Procuo me lembrar que nem todos os alunos valorizam os estudos; cada um faz suas escolhas dentro do que é possível e que as consequências são inevitáveis. Tento me lembrar que não posso controlar o outro, só posso me controlar.	Autocontrole	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
6	Chegar na sala, esquecer problemas da vida pessoal e controlar ambiente e a dinâmica da sala	Monitoramento do Ambiente	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
7	Respirar fundo, não responder instintivamente (pensar antes de falar, demonstrar autoridade e não alterar o tom de voz).	Autocontrole	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
8	Eu sempre tenho aulas extras dos conteúdos para o caso mudanças na estratégias de ensino ou avaliação.	Autocontrole	Qualidade da Aula
9	alteração da maneira de explicação	Autocontrole	Qualidade da Aula
10	Em primeiro lugar lembrar que estou lidando com jovens e que muitos casos, simplesmente não tem maturidade que a idade cronológica exige. Então tenho sempre que agir com correção ética para restabelecer os procedimentos devidos, de acordo com as normas estipuladas pelo regimento comum das Etecs, da civilidade e cidadania.	Monitoramento do Ambiente	Qualidade da Aula
11	Idem item acima	Monitoramento do Ambiente	Qualidade da Aula
12	Concentração	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
13	Eu revejo minha rotina, procuro estratégias de respiração e busco repensar em situações que possivelmente me traga algum conflito.	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
14	conhecer eu mesma e onde eu quero chegar faz com que o que essas pessoas dizem se tornem totalmente insignificantes	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
15	Ouvir música, entrar em contato com a natureza, caminhar.	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
16	Atenção aos pensamentos, análise crítica, silencio e resposta a situação	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
17	Paciência e ética	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>

18	Respiração consciente, olhar a paisagem, ouvir músicas alegres	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
19	Ressignificação	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
20	Peço para ele sair e ficar ao lado da porta. Sigo com a aula, retomando o conteúdo abordado. Enquanto isso, respeito e busco me acalmar. Pouco antes do término da aula, ou em outro momento, vou até o estudante e converso com ele, perguntando o motivo da rispidez, e busco resolver o problema com o estudante.	Monitoramento do Ambiente	Qualidade da Aula
21	Lembrar que o ano acaba, tentar atividades novas, simplesmente abstrair.	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
22	Respiração, sair de sala, tomar uma água, dar uma pausa.	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
23	Ignorei a atitude negativa dos alunos e foquei nos alunos com opinião contrária.	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
24	Sair para tomar um ar, tomar uma água, mudar o ambiente já faz uma diferença..	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
25	Uso da autoridade e imposição do respeito	Monitoramento do Ambiente	Técnicas de <i>Mindfulness</i>
26	Regular a respiração, parar um pouco, repensar o cenário, lembrar que aquela é uma situação e não a deixar tomar conta da minha vida	Equilíbrio Emocional	Técnicas de <i>Mindfulness</i>

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

As informações apontadas na Tabela 11 foram relacionadas com o apoio do sistema da IBM SPSS Statistics, o qual auxiliou na análise por meio da aplicação do qui-quadrado, um teste estatístico que verifica se há associação entre duas ou mais variáveis categóricas (IBM, 2024b). O resultado desse cruzamento está apresentado na Tabela 12.

**Tabela 12** – Tabulação Cruzada Questão 3 – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio

			TÉCNICAS PARA RESTABELECEER EQUILÍBRIO		Total
			Qualidade da Aula	Técnicas de Mindfulness	
ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL	Autocontrole	Contagem	2	3	5
		% em ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL	40,0%	60,0%	100,0%
	Equilíbrio Emocional	Contagem	0	16	16
		% em ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL	0,0%	100,0%	100,0%
	Monitoramento do Ambiente	Contagem	3	2	5
		% em ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL	60,0%	40,0%	100,0%
Total	Contagem	5	21	26	
	% em ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL	19,2%	80,8%	100,0%	

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

A partir do exposto na Tabela 12, verifica-se que os respondentes indicaram a utilização de três técnicas de regulação emocional. O Autocontrole utiliza as técnicas Qualidade da Aula

(40%) e Técnicas de *Minfulness* (60%) a fim de restabelecer o equilíbrio. Já a Estratégia de Equilíbrio Emocional aponta a utilização de 100% de Técnicas de *Mindfulness*. Por fim, o Monitoramento do Ambiente indica a tendência ao resultado maior para Qualidade da Aula (60%) e, de forma secundária, para Técnicas de *Mindfulness*.

Os fatores apontados anteriormente estão interrelacionados, pois a prática do *Mindfulness* tem como base a capacidade de a pessoa estar atenta, centrada no presente, com curiosidade e aceitação das experiências. Ligados a essas experiências estão os mecanismos implícitos da memória, os quais se relacionam com atenção e emoções em função da necessidade de coerência, estabilidade e constância. Por essa razão, as pessoas formam associações que guiam as experiências individuais, construindo uma “realidade” baseada em conceitos pré-existentes, e não necessariamente no que ocorre objetivamente. Essas estruturas de processamento de informação primitivas monitoram o ambiente, de modo a classificar os estímulos em termos de sua importância (Mendes; Pereira, 2018).

O teste qui-quadrado utiliza como parâmetro o nível de significância, que é o corte para julgar um resultado como estatisticamente significativo. Isso posto, o sistema SPSS usa o nível de significância 0,05, que representa que um resultado estatisticamente significativo tem menos de 5% de chance de ocorrer por acaso (IBM, 2024b).

Sendo assim, o resultado do teste qui-quadrado de 0,005, como apontado na Tabela 13 a seguir, é menor que o nível de significância de 0,05. Isso indica que as técnicas apontadas como meios de obter a regulação emocional estavam relacionadas com as estratégias de Regulação Emocional indicadas pelos respondentes.

**Tabela 13** – Teste Qui-Quadrado: Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10,549 <sup>a</sup>	2	,005
Razão de verossimilhança	11,996	2	,002
N de Casos Válidos	26		

a. 5 células (83,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,96.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

**Tabela 14 – Teste Qui-Quadrado – Medidas Simétricas**

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,637	,005
	V de Cramer	,637	,005
N de Casos Válidos		26	

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

A questão 4, que trazia como enunciado “Sob o seu ponto de vista, o controle das emoções impacta no desempenho profissional? Comente.”, tinha como intuito identificar como o controle das emoções impactava no desempenho profissional do docente e quais estratégias de regulação emocional os participantes da pesquisa utilizavam para restabelecer suas emoções. Essas informações podem ser observadas na Tabela 15.

**Tabela 15 – Questão 4 – Impacto do Controle das Emoções no Desempenho Profissional**

QTD	RESPOSTAS	Impacta Controle Emoções?	Como Impacta?	Estratégias Aplicadas	Resultados Desejados
1	Sim muito , e preciso estar consciente para passar os assuntos	Sim	Cognição	Concentração	Qualidade da Aula
2	Sim. Hoje temos muitos profissionais da educação afastados por problemas emocionais e neurológicos.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional
3	Sim. Sem dúvida alguma, é necessário mantermos a calma para conduzir melhor uma aula , estabelecendo critérios e limites de respeito para manter o controle e a eficiência nos ensinamentos.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Qualidade da Aula
4	Sim. O não controle, muda a aula totalmente.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Qualidade da Aula
5	Sim. Vivemos sob interferências emocionais o tempo todo. Conseguir controlar as próprias emoções e lidar bem com as alheias pode reduzir conflitos e contribuir para bons resultados.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Redução de conflitos
6	Sim, precisa separar problemas de rotinas da sala de aula	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional
7	Diretamente. Uma vez que parte da educação do discente, hoje, é realizada na escola, precisamos dar conta de demandas que antigamente não eram necessárias. Sendo assim, manter o controle das emoções em situações específicas em que o discente é mal-educado, grosseiro e ultrapassa os limites, é fundamental para um bom relacionamento e para um bom andamento dos trabalhos. E até mesmo para auxiliar o discente em situações pessoais, problemas na escola, pois tomando o ambiente escolar seguro para esse discente podemos contribuir para com a evolução dele também como pessoa e não apenas como um ser pensante para o mercado de trabalho.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Redução de conflitos
8	Sim. Principalmente quando a falta de respeito tem que ser absorvida para que se possa seguir adiante com o trabalho. Ser professor, ministrar aulas parece que deixou de ser trabalho.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Redução de conflitos
9	médio - acredito estar intrínseco e as vezes não consigo controlá-lo da maneira que gostaria	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional

10	Eu demonstro as minhas emoções sempre que possível e necessário. Acredito que atitudes empáticas devem ter sempre duas vias, ou seja, reciprocidade. Quando estão tristes ou ansiosos ou muito exaltados eu também procuro saber as razões. Nós somos humanos, portanto o profissional da educação nunca deve ter medo das reações ou ações dos seus alunos. Ele deve sempre trabalhar o ambiente, como disse acima, para respeitar e ser respeitado em suas virtudes e compreendido em seus defeitos.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional
11	Sim e muito. Precisamos ter palestras e cursos sobre inteligência emocional para nos ajudar neste controle.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional
12	Sim. Manter equilíbrio	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional
13	Um pouco, tento replanejar minhas ações, quando estou com minha emoções fora da rotina.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional
14	Não, sempre faço o meu melhor e depois de 1 ano trabalhando na Etec isso não me afeta mais	Não	Não me afeta		
15	Sim. Mas não consigo estabelecer a conexão com a aula e os alunos.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Redução de conflitos
16	Sim, pois pode retirar o foco.	Sim	Cognição	Concentração	Equilíbrio Emocional
17	Sim .... Temos que ser equilibrados e saber conviver na pluralidade e nunca deixar divergências afetar nosso desempenho	Sim	Emoção	Controle Emocional	Qualidade da Aula
18	Sim, pois quando não estamos bem, as decisões que tomamos são poucos assertivas.	Sim	Cognição	Concentração	Equilíbrio Emocional
19	Sim, muito, quando cansado é mais difícil ter controle emocional	Sim	Cognição	Concentração	Equilíbrio Emocional
20	Sim. Pois não é sempre que conseguimos lidar com determinadas situações que exalta certas emoções. Nestes dias temos que ter a consciência que somos humanos e que nem sempre conseguiremos ser 100% .	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional
21	Sim. Se a gente não controla, desiste .	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional
22	Impacta, pois impactam nas suas atitudes em relação aos alunos.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Redução de conflitos
23	Sim, impacta.	Anulada	Anulada		
24	Depende da situação sim ou não...:	Anulada	Anulada		
25	O descontrole emocional demonstra despreparo para os alunos, gerando situações de conflito ou de teste de autoridade	Sim	Emoção	Controle Emocional	Redução de conflitos
26	Sim, impacta bastante, principalmente quando não sou capaz de controlar, explodo de alguma forma, depois fico arrependida, revejo as ações e me culpo por não ter sido capaz de fazer esta regulação.	Sim	Emoção	Controle Emocional	Equilíbrio Emocional

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Verifica-se, a partir do exposto na Tabela 15, que, dos 26 respondentes, somente um apresentou resposta negativa à pergunta, enquanto as afirmações de dois deles foram consideradas nulas por falta de informação. Sendo assim, os 23 respondentes com respostas afirmativas consideraram que o controle das emoções pode impactar na cognição, mantendo a concentração em situações relacionadas às atividades docentes.

Segundo Gomes e Silva (2022), os processos cognitivos funcionam como uma “ponte”

entre o estímulo e a resposta, permitindo que o comportamento seja moldado por experiências passadas e pela interpretação atual do indivíduo. Eles podem ser inferidos por meio dos padrões de comportamento e são essenciais para intervenções terapêuticas que visam modificar hábitos e promover a aprendizagem de novos comportamentos. A cognição permite processar informações, resolver problemas e tomar decisões (Lipp; Spadari, 2024).

As emoções podem ser divididas em primárias e secundárias. As emoções primárias são consideradas universais, compartilhadas por todas as culturas e contextos sociais e englobam alegria, tristeza, medo e raiva. Elas surgem de forma instintiva e automática a estímulos para ajudar na sobrevivência e na adaptação. Por seu turno, as secundárias emergem a partir da combinação de emoções primárias ou como respostas a elas e são influenciadas por processos cognitivos. Elas podem envolver uma avaliação da situação ou da resposta emocional instintiva, o que varia conforme o contexto, além de serem passíveis de resultarem da interação entre múltiplas emoções primárias, de modo a abarcarem sentimentos mais complexos, como vergonha, culpa, inveja, orgulho e ciúme (Lipp; Spadari, 2024).

**Tabela 16** – Tabulação Cruzada Questão 4 – Impacto do Controle das Emoções no Desempenho Profissional

Como Impacta?				Resultados Desejados			Total
				Equilíbrio Emocional	Qualidade da Aula	Redução de conflitos	
	Anulada	Contagem	2	0	0	0	2
		% em Como Impacta?	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Cognição	Contagem	0	3	1	0	4
		% em Como Impacta?	0,0%	75,0%	25,0%	0,0%	100,0%
	Emoção	Contagem	0	10	3	6	19
		% em Como Impacta?	0,0%	52,6%	15,8%	31,6%	100,0%
	Não me afeta	Contagem	1	0	0	0	1
		% em Como Impacta?	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total	Contagem	3	13	4	6	26
		% em Como Impacta?	11,5%	50,0%	15,4%	23,1%	100,0%

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

Como apresentado na Tabela 16, as associações feitas entre as respostas obtidas no questionário apresentam uma diferença entre os resultados para Cognição e Emoção. Quando considerado o fator Equilíbrio Emocional, nota-se que houve um percentual maior de respostas para Cognição (75%), ou seja, é possível que os respondentes utilizem mais processos cognitivos para buscar equilíbrios do que os relacionados com a Emoção (52,6%).

O item Qualidade da Aula apresentou uma tendência maior para a utilização da Cognição (25%), a qual representa uma possibilidade maior de previsão e controle de ações, do que para a Emoção (15,8%). Por fim, os resultados para Redução de Conflitos relacionaram

respostas somente para a Emoção (31,6%), indicando uma tendência em usar a empatia para a busca de regulação emocional ao reduzir conflitos.

**Tabela 17** – Teste Qui-Quadrado: Questão 4 – Impacto do Controle das Emoções no Desempenho Profissional

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	27,941 <sup>a</sup>	9	<,001
Razão de verossimilhança	21,306	9	,011
N de Casos Válidos	26		

a. 15 células (93,8%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,12.

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

**Tabela 18** – Teste Qui-Quadrado Questão 4 – Medidas Simétricas – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio

	Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	1,037
	V de Cramer	,599
N de Casos Válidos	26	<,001

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

O teste Fi só tem significado de correlação para tabelas de no máximo duas linhas e três colunas, ou três linhas e duas colunas. No caso, a Tabela 16 possui quatro linhas e quatro colunas, e, por essa razão, deve ser utilizado o teste V de Cramer, pois ele é limitado entre 0 e 1, ou seja, só ele é útil para a análise de correlação. Como o resultado foi de 0,599, há uma possibilidade maior de os dados estarem correlacionados.

### 6.2.1 Tabelas Cruzadas

Os resultados apontados nas tabelas referentes às questões 1 a 4 foram cruzados por meio do teste qui-quadrado para verificar se havia uma relação entre eles, como observa-se a seguir na Tabela 19.

**Tabela 19** – Resultados Cruzados das Quatros Questões sobre Regulação Emocional

			Descreva uma situação em sua rotina docente, na qual precisou utilizar estratégias de Regulação Emocional.			Total
			Desinteresse dos alunos	Indisciplina	Mediação de Conflitos	
Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?	Autocontrole	Contagem	2	1	5	8
		% em Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?	25,0%	12,5%	62,5%	100,0%
	Equilíbrio Emocional	Contagem	3	8	5	16
		% em Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?	18,8%	50,0%	31,3%	100,0%
Total	Contagem	5	9	10	24	
	% em Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?	20,8%	37,5%	41,7%	100,0%	

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

As informações apresentadas na Tabela 19 apontam que houve uma tendência maior em obter resultados nas estratégias aplicadas quando o Autocontrole é utilizado para a mediação de conflitos. Isso confirma a visão de Cruz (2006), o qual cita a importância de criar contingências de comportamentos ao lidar com conflitos em sala de aula.

Já a percepção sobre o Equilíbrio Emocional evidenciou maior relação com as estratégias para lidar com Indisciplina em sala de aula, visto que essas situações podem levar a um estado de desequilíbrio emocional, o que, por sua vez, exige do docente a utilização de mecanismos para restabelecer tanto suas emoções quanto as dos alunos. Lipp e Spadari (2024) afirmam que a resolução de problemas envolve tentativas conscientes de mudar uma situação estressante ou conter suas consequências, ou seja, não se lida com a emoção vivenciada na situação de modo direto, mas sim com aquilo que está desencadeando a emoção não adequada no momento, de maneira a trazer efeitos benéficos, como a redução dos estressores.

**Tabela 20** – Teste Qui-Quadrado – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	3,350 <sup>a</sup>	2	,187
Razão de verossimilhança	3,681	2	,159
N de Casos Válidos	24		

a. 4 células (66,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,67.

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

**Tabela 21** – Teste Qui-Quadrado – Medidas Simétricas – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,374	,187
	V de Cramer	,374	,187
N de Casos Válidos		24	

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

**Tabela 22** – Resultados Cruzados das Quatro Questões sobre Regulação Emocional

			Cite quais estratégias de Regulação Emocional utiliza para restabelecer seu equilíbrio e retomar suas atividades.		
			Qualidade da Aula	Técnicas de Mindfulness	Total
Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?	Autocontrole	Contagem	1	7	8
		% em Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?	12,5%	87,5%	100,0%
	Equilíbrio Emocional	Contagem	4	12	16
		% em Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?	25,0%	75,0%	100,0%
Total	Contagem		5	19	24
	% em Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?		20,8%	79,2%	100,0%

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

**Tabela 23** – Teste Qui-Quadrado – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig exata (2 lados)	Sig exata (1 lado)
Qui-quadrado de Pearson	,505 <sup>a</sup>	1	,477		
Correção de continuidade <sup>b</sup>	,032	1	,859		
Razão de verossimilhança	,540	1	,462		
Teste Exato de Fisher				,631	,445
N de Casos Válidos	24				

a. 2 células (50,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,67.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

**Tabela 24** – Teste Qui-Quadrado – Medidas Simétricas – Estratégias de Regulação Emocional – Técnicas para Restabelecer Equilíbrio

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	-,145	,477
	V de Cramer	,145	,477
N de Casos Válidos		24	

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2025), a partir de IBM (2025).

O teste qui-quadrado aplicado nas duas comparações realizadas apresentou resultados superiores a 0,05, o que aponta que não existiu correlações entre as variáveis.

### 6.3 Relação dos Resultados: Escala de Autoeficácia Docente (EFAED) X Questionário sobre Regulação Emocional

Os resultados referentes à Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) e ao Questionário sobre Regulação Emocional apresentados anteriormente foram analisados com o intuito de se encontrarem evidências de correlação entre os fatores de Autoeficácia Docente e as estratégias de Reguladores Emocionais apontadas pelos respondentes.

Sendo assim, na Tabela 25, observa-se como foram relacionados os Fatores de Autoeficácia Docente e as Questões sobre Regulação Emocional.

**Tabela 25** – Correlação entre Autoeficácia e Regulação Emocional

EFAED	QUESTÕES REGULAÇÃO EMOCIONAL
FATOR 1	1. Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?
FATOR 2	2. Descreva uma situação em sua rotina docente, na qual precisou utilizar estratégias de Regulação Emocional.
FATOR 3	3. Cite quais estratégias de Regulação Emocional utiliza para restabelecer seu equilíbrio e retomar suas atividades.
FATOR 4	4. Sob o seu ponto de vista o controle das emoções impacta no desempenho profissional? Comente.

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Em cada análise, foram relacionados os Fatores 1 a 4 da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) e as respostas das questões 1 a 4 do questionário sobre Regulação Emocional. Dessa forma, a Tabela 26 apresenta as correlações referentes ao Fator 1

(EFAED – Fisiológico e Emocional) e à questão 1 (“Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?”).

**Tabela 26** – Média e Desvio Padrão dos Resultados – Fator 1 da EFAED e Questão 1 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Descritivo		
	Equilíbrio Emocional	Autocontrole
Média	3,62	3,93
Desvio	1,57	1,54

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Na Tabela 26, observam-se a média e o desvio padrão. A média é a divisão entre a soma dos números de uma lista e a quantidade de números somados, enquanto o desvio padrão é uma medida de dispersão, o qual, ao ser determinado, torna possível o estabelecimento de um intervalo em torno da média aritmética em que se concentra a maior parte dos dados. Quanto maior o valor do desvio padrão, maior a variabilidade dos dados, ou seja, maior o afastamento em relação à média aritmética (Rizzo, 2025).

A partir dessa consideração, percebe-se que a média e o desvio padrão apontados na Tabela 26 indicam que não houve diferença significativa entre os resultados da EFAED Fator 1 com relação aos dois grupos de respostas da questão 1 sobre Regulação Emocional, de modo a evidenciar que pode não haver correlação entre as duas variáveis, o que é observado nos resultados dos testes qui-quadrado, Fi e T, expostos na Tabela 28.

Além disso, foram igualmente consideradas as Frequências Obtidas e Esperadas. Para melhor compreender esse valor, é necessário retomar o conceito sobre o teste qui-quadrado, o qual avalia se há diferenças estatísticas entre as frequências observadas e as esperadas de casos que ocorrem em duas variáveis categóricas. As frequências são observadas no cruzamento de duas variáveis nominais ou ordinais com as frequências que seriam esperadas sob a hipótese nula de não associação entre as duas variáveis (Lima, 2021).

A Tabela 27 apresenta as Frequências Obtidas que indicam quantas vezes os elementos de Autocontrole e Equilíbrio Emocional foram citados nas respostas de 1 a 3 e de 4 a 6 da Escala EFAED, e ainda a Frequência Esperada, a qual aponta a proporção de respostas que deveriam ser mencionadas pelos respondentes. Os resultados mostram que não houve diferença significativa entre ambas as frequências, o que reforça a hipótese de que não houve relação entre as variáveis.

**Tabela 27** – Frequência Obtida e Esperada dos Resultados – Fator 1 da EFAED e Questão 1 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Frequência Obtida			
	1 a 3	4 a 6	
Autocontrole	13	27	40
Equilíbrio Emocional	44	46	90
	57	73	130

Frequência Esperada			
	1 a 3	4 a 6	
Autocontrole	17,54	22,46	40
Equilíbrio Emocional	39,46	50,54	90
	57	73	130

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Na análise dos resultados, foi utilizado o Teste T de Student, uma ferramenta de estatística inferencial extremamente útil que pode ser utilizada para avaliar se há uma diferença significativa entre as médias de dois grupos em uma característica específica. Nele, é aplicado o teste de hipóteses, um procedimento formal usado para investigar ideias por meio da estatística e frequentemente utilizado por pesquisadores para testar hipóteses específicas, que podem surgir de teorias (Lima, 2021). Nos resultados obtidos, expostos na Tabela 28, observa-se a hipótese nula ( $H_0$ ), a qual expressa que não há relação entre variáveis ou diferenças entre grupos (França, 2023). Em conjunto, realizou-se o teste de coeficiente  $F_i$  (phi, letra grega  $\phi$ ), uma medida de associação entre duas variáveis binárias. Geralmente essa medida de tamanho de efeito é apresentada juntamente à estatística do teste qui-quadrado de independência (Lima, 2021).

**Tabela 28** – Resultados Qui-quadrado, Fi e Teste T – Fator 1 da EFAED e Questão 1 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Qui-Quadrado			
	1 a 3	4 a 6	
Autocontrole	1,17	0,92	
Equilíbrio Emocional	0,52	0,41	
	Soma	3,0210	

Resultados			
Qui-Quadrado	3,021		
Fi	0,152		
Interpretação	Não há uma relação importante entre as variáveis		
Teste t	-1,03	t*	1,979 (gl=128)
	Não rejeita H0, ou seja, não há diferença significativa entre as médias dos grupos		

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

O valor do teste Fi comprova que não houve correlação entre as variáveis de respostas do Fator 1 (EFAED) e da questão 1 sobre Regulação Emocional. De modo a reforçar a análise dos resultados, realizou-se também o teste T, que apresentou um valor entre o intervalo de T crítico, atestando que não houve uma relação entre as variáveis.

A Tabela 29 apresenta os resultados da correlação entre as respostas do Fator 2 (EFAED – Persuasão Pessoal) e da questão 2 (“Descreva uma situação em sua rotina docente na qual precisou utilizar estratégias de Regulação Emocional”).

**Tabela 29** – Média e Desvio Padrão dos Resultados – Fator 2 da EFAED e Questão 2 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Descritivo			
	Desinteresse dos alunos	Indisciplina	Mediação de Conflitos
Média	4,92	5,18	5,05
Desvio	1,08	1,07	1,15

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A média e o desvio padrão indicam que não houve diferença significativa entre os resultados da EFAED Fator 2 dentro dos três grupos de respostas da questão 2 sobre Regulação Emocional. Considerando que os resultados da média e do desvio padrão estão muito próximos, pode não haver correlação entre as duas variáveis, o que é igualmente observado nos resultados das Tabelas 30 e 31.

A Frequência Obtida apresentada na Tabela 30 indica quantas vezes elementos referentes ao desinteresse dos alunos, à indisciplina e à mediação de conflitos foram citados nas

respostas de 1 a 3 e de 4 a 6 da Escala EFAED. Nos resultados da Frequência Esperada, são indicadas quantas vezes a proporção de respostas teria que ser apontada pelos respondentes. De acordo com os resultados, não houve diferença significativa entre as Frequências Obtidas e as Esperadas, o que reforça a hipótese de que não houve relação entre as variáveis.

**Tabela 30** – Frequência Obtida e Esperada dos Resultados – Fator 2 da EFAED e Questão 2 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

<b>Frequência Obtida</b>			
	1 a 3	4 a 6	
Desinteresse dos alunos	4	21	25
Indisciplina	4	41	45
Mediação de Conflitos	6	49	55
	14	111	125
<b>Frequência Esperada</b>			
	1 a 3	4 a 6	
Desinteresse dos alunos	2,80	22,20	25
Indisciplina	5,04	39,96	45
Mediação de Conflitos	6,16	48,84	55
	14	111	125

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Finalmente, a Tabela 31 indica os valores do teste qui-quadrado, cujos resultados foram utilizados para o cálculo do  $\chi^2$ , o qual comprovou que não houve correlação entre as variáveis de respostas do Fator 2 (EFAED) e da questão 2 sobre Estratégias de Regulação Emocional na rotina docente. De modo a reforçar a análise dos resultados, realizou-se o teste T para os três grupos de respostas, os quais apresentaram um valor entre o intervalo de T crítico, sustentando que não houve uma relação entre as variáveis.

**Tabela 31** – Resultados Qui-quadrado, Fi e Teste T – Fator 2 da EFAED e Questão 2 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Qui-Quadrado			
	1 a 3	4 a 6	
Desinteresse dos alunos	0,5143	0,0649	
Indisciplina	0,2146	0,0271	
Mediação de Conflitos	0,0042	0,0005	
	Soma	0,8208	
Resultados			
Qui-Quadrado	0,8208		
Fi	0,0810		
Interpretação	Não há uma relação importante entre as variáveis		
Teste t (Desinteresse dos alunos e Indisciplina)	-0,96	t*	2 (gl=68)
	Não rejeita H0, ou seja, não há diferença significativa entre as médias dos grupos		
Teste t (Desinteresse dos alunos e Mediação de Conflito)	-0,51	t*	1,99 (gl=78)
	Não rejeita H0, ou seja, não há diferença significativa entre as médias dos grupos		
Teste t (Indisciplina e Mediação de Conflito)	0,55	t*	1,984 (gl=100)
	Não rejeita H0, ou seja, não há diferença significativa entre as médias dos grupos		

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A seguir, a Tabela 32 apresenta a correlação entre as respostas do Fator 3 (EFAED – Experiências Vicárias) e a questão 3 (“Cite quais estratégias de Regulação Emocional utiliza para restabelecer seu equilíbrio e retomar suas atividades”).

**Tabela 32** – Média e Desvio Padrão dos Resultados – Fator 3 da EFAED e Questão 3 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Descritivo		
	Qualidade da Aula	Técnicas de Mindfulness
Média	5,07	5,11
Desvio	0,96	1,02

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A média e o desvio padrão expostos na Tabela 32 indicam que não houve diferença significativa entre os resultados do Fator 3 da EFAED nos dois grupos de respostas da questão 3 sobre Regulação Emocional. Considerando que os resultados da média e do desvio padrão estão muito próximos, pode não haver correlação entre as duas variáveis, o que é igualmente observado nos resultados a seguir, nas tabelas relacionadas ao Teste T e qui-quadrado.

A Frequência Obtida apresentada na Tabela 33 apresenta quantas vezes as respostas referentes à Qualidade da Aula e às Técnicas de *Mindfulness* foram citadas nas afirmações de

1 a 3 e de 4 a 6 da Escala EFAED. Nos resultados da Frequência Esperada, são expostas quantas vezes a proporção de respostas teria que ser apontada pelos respondentes. Os resultados mostram que não houve diferença significativa entre as Frequências Obtidas e as Esperadas, o que reforça a hipótese de que não houve relação entre as variáveis.

**Tabela 33** – Frequência Obtida e Esperada dos Resultados – Fator 3 da EFAED e Questão 3 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Frequência Obtida			
	1 a 3	4 a 6	
Qualidade da Aula	1	14	15
Técnicas de Mindfulness	6	57	63
	7	71	78
Frequência Esperada			
	1 a 3	4 a 6	
Qualidade da Aula	1,35	13,65	15
Técnicas de Mindfulness	5,65	57,35	63
	7	71	78

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A Tabela 34 apresenta o valor do teste qui-quadrado, cujo resultado foi utilizado para o cálculo do  $F_i$ , o qual comprovou que não houve correlação entre as variáveis de respostas do Fator 3 (EFAED) e da questão 3 sobre Estratégias de Regulação Emocional. Realizou-se igualmente o teste T para os dois grupos de respostas, o qual expôs um valor entre o intervalo de T crítico, de modo a indicar que não houve uma relação entre as variáveis.

**Tabela 34** – Resultados qui-quadrado,  $F_i$  e Teste T – Fator 3 da EFAED e Questão 3 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Qui-Quadrado			
	1 a 3	4 a 6	
Qualidade da Aula	0,09	0,01	
Técnicas de Mindfulness	0,02	0,00	
	Soma	0,121069273	
Resultados			
Qui-Quadrado	0,121069273		
$F_i$	0,039397591		
Interpretação	Não há uma relação importante entre as variáveis		
Teste t	-0,15	t*	1,992 (gl=76)
	Não rejeita H0, ou seja, não há diferença significativa entre as médias dos grupos		

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Na Tabela 35, observam-se os resultados da correlação entre as respostas do Fator 4 (EFAED – Experiências Diretas) e da questão 4 (“Sob o seu ponto de vista o controle das emoções impacta no desempenho profissional? Comente.”).

**Tabela 35** – Média e Desvio Padrão dos Resultados – Fator 4 da EFAED e Questão 4 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Descritivo			
	Equilíbrio Emocional	Qualidade da Aula	Redução de conflitos
Média	4,79	5,42	4,94
Desvio	1,06	0,51	1,26

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A média e o desvio padrão indicam que não houve diferença significativa entre os resultados do Fator 4 da EFAED e os três grupos de respostas da questão 4. Considerando que os resultados da média e do desvio padrão estão muito próximos, pode não haver correlação entre as duas variáveis, fator que é observado nos resultados a seguir, nas tabelas relacionadas ao Teste T e qui-quadrado.

A Frequência Obtida apresentada na Tabela 36 indica quantas vezes as respostas referentes ao Equilíbrio Emocional, à Qualidade da Aula e à Redução de Conflitos foram citadas nos enunciados de 1 a 3 e de 4 a 6 da Escala EFAED. A proporção de respostas que teria que ser apontada pelos respondentes é exposta nos resultados da Frequência Esperada. De acordo com os resultados, não houve diferença significativa entre as Frequências Obtidas e as Esperadas, o que reforça a hipótese de não relação entre as variáveis.

**Tabela 36** – Frequência Obtida e Esperada dos Resultados – Fator 4 da EFAED e Questão 4 (Autoeficácia e Regulação Emocional)

Frequência Obtida			
	1 a 3	4 a 6	
Equilíbrio Emocional	2	37	39
Qualidade da Aula	0	12	12
Redução de conflitos	2	16	18
	4	65	69
Frequência Esperada			
	1 a 3	4 a 6	
Equilíbrio Emocional	2,26	36,74	39
Qualidade da Aula	0,70	11,30	12
Redução de conflitos	1,04	16,96	18
	4	65	69

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A Tabela 37 aponta os valores do teste qui-quadrado e do teste Fi, os quais comprovam que não houve correlação entre as variáveis de respostas do Fator 4 (EFAED) e da questão 4 sobre o impacto do controle das emoções no desempenho profissional. Realizou-se o teste T para os três grupos de respostas, que apresentou um valor entre o intervalo de T crítico, indicando que não houve uma relação entre as variáveis.

**Tabela 37 – Resultados Qui-quadrado, Fi e Teste T – Fator 4 da EFAED e Questão 4 (Autoeficácia e Regulação Emocional)**

Qui-Quadrado			
	1 a 3	4 a 6	
Equilíbrio Emocional	0,0301	0,0019	
Qualidade da Aula	0,6957	0,0428	
Redução de conflitos	0,8768	0,0540	
	Soma	0,7704	
Resultados			
Qui-Quadrado	0,7704		
Fi	0,1057		
Interpretação	Não há uma relação importante entre as variáveis		
Teste t (Equilíbrio Emocional e Qualidade de Aula)	-2,76	t*	2,009 (gl=49)
	Não rejeita H0, ou seja, não há diferença significativa entre as médias dos grupos		
Teste t (Dequilíbrio Emocional e Redução de Conflito)	-0,44	t*	2,004 (gl=55)
	Não rejeita H0, ou seja, não há diferença significativa entre as médias dos grupos		
Teste t (Qualidade de Aula e Redução de Conflito)	1,42	t*	2,048 (gl=28)
	Não rejeita H0, ou seja, não há diferença significativa entre as médias dos grupos		

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Ao realizar uma análise geral entre os fatores observados, compreende-se que não houve evidências significativas entre os fatores que indiquem correlações entre os resultados obtidos para a Escala de Autoeficácia Docente e o Questionário sobre Regulação Emocional Docente, apontando a necessidade de serem realizadas, em pesquisas futuras, correlações diferentes dos fatores apontados.

## 7 PRODUTO DA PESQUISA

O programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional concebe, em sua estruturação, a elaboração do produto da pesquisa. Desse modo, neste capítulo, são oferecidas propostas cujo intuito se refere à apresentação de estratégias de regulação emocional, objetivando subsidiar a presença de autorregulação.

Bandura cita que a maior parte do comportamento é direcionada a objetivos e resultados projetados para o futuro, ou seja, a autorregulação da motivação e do funcionamento sociocognitivo são regidos por vários mecanismos autorregulatórios que operam juntos. É por meio desse processo que são realizadas as mudanças autodirigidas, nas quais a pessoa exerce influência em sua motivação e em sua ação, de maneira a orientar seu comportamento em função dos padrões internos adquiridos e das reações avaliativas construídas sobre os próprios desempenhos (Azzi, 2014).

A característica do produto foi direcionada por meio da consulta à escala Capes, optando para seu desenvolvimento o item 3, Desenvolvimento de Material Didático e Instrucional. A partir da escolha, é dado como proposta o produto no formato de um “Programa de Formação”, o qual contém estratégias de regulação emocional que consistem na contextualização teórica e na aplicação prática de técnicas vivenciais. Ele está estruturado em encontros síncronos e assíncronos e utiliza estratégias cognitivas comportamentais, relacionadas às dificuldades apontadas no cotidiano docente e aplicadas nos encontros presenciais. A dinâmica do produto é composta por:

- desenvolvimento do material orientador contendo cronograma de atividades, contextualização teórica e direcionamento das atividades presenciais do encontro;
- realização de quatro reuniões assíncronas para contextualização teórica e exposição das principais técnicas que serão aplicadas nos encontros presenciais;
- aplicação de exercícios entre as reuniões por meio de técnicas cognitivas comportamentais, para observação de situações em seu cotidiano e aplicação das técnicas discutidas nas reuniões assíncronas;
- realização de um encontro presencial com aplicação de técnicas vivenciais como forma de interiorizar e trabalhar as técnicas de regulação emocional;
- este produto será registrado em um *e-book* e em plataforma de aprendizagem, como *moodle*;
- será oferecido um *follow up* aos participantes do programa.

## 7.1 Proposta: Curso Sobre Estratégias de Regulação Emocional

O direcionamento do cronograma de atividades seguiu uma estimativa de tempo e recursos sugeridos para uma futura aplicação do produto, o qual refere-se a um curso sobre Estratégias de Regulação Emocional para os docentes das Etecs das unidades do Centro Paula Souza.

**Quadro 6 – Curso sobre Regulação Emocional**

<b>TEMA:</b> Estratégias de Regulação Emocional Docente				
<b>OBJETIVO:</b> Orientar o grupo sobre conceituação de Regulação Emocional e ensinar a aplicação de técnicas para o controle de emoções.				
<b>PÚBLICO-ALVO:</b> Professores e equipe pedagógica.				
<b>CARGA HORÁRIA:</b> 12 horas com aplicação de atividades extraclasse.				
<b>FORMATO:</b> 4 horas de encontros <i>online</i> e 2 horas de encontros presenciais.				
<b>PERÍODO:</b> a combinar.				
<b>Nº DE PARTICIPANTES:</b> 15 participantes.				
<b>CRONOGRAMA DE ATIVIDADES</b>				
ENCONTRO	TEMA	ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
1	Trajectoria Profissional	Aplicação de Dinâmica de Grupo em forma de discussão, para observação da trajetória profissional e comparação entre as técnicas de ensino aplicadas no passado com as atuais.	Microsoft Teams ao vivo	30 min.
	O que é regulação emocional?	Exploração teórica sobre o tema.	Microsoft Teams ao vivo.	15 min.
	Conceituação das emoções.	Exploração teórica sobre o tema; Aplicação de técnicas para observação das emoções.	Microsoft Teams ao vivo.	15 min.
2	Psicoeducação sobre emoções.	Orientação sobre tipos de emoções	Microsoft Teams ao vivo ou gravado.	30 min.
	Diário de Pensamentos.	Orientação de como realizar.	Microsoft Teams ao vivo ou gravado.	30 min.
3	Reestruturação Cognitiva	Conceituação sobre o tema.	Microsoft Teams ao vivo ou gravado.	30 min.
	<i>Roleplaying</i>	Simulação de situações sobre uma emoção escolhida pelo grupo.	Microsoft Teams ao vivo ou gravado.	30 min.
4	<i>Mindfulness</i>	Exploração sobre o tema.	Microsoft Teams ao vivo ou gravado.	30 min.
	Aplicação de Técnicas de <i>Mindfulness</i> .	Orientação sobre técnicas e aplicação de uma delas.	Microsoft Teams ao vivo ou gravado.	30 min.
5	Treino de Solução de Problemas.	Orientação sobre técnicas e aplicação de uma delas.	Sala ou pátio.	30 min.
	Aplicação de práticas em casa.	Orientação sobre aplicações práticas realizadas durante a	TV ou <i>datashow</i> .	30 min.

		semana.		
6	Discussão sobre as práticas aplicadas.	Apontamentos sobre as experiências do grupo.	Cadeiras em círculo.	15 min.
	Aplicação de Técnicas de Relaxamento.	Orientação sobre técnicas que poderão ser utilizadas em casa.	Cadeiras.	20 min.
	Fechamento.	Bate-papo sobre as técnicas aplicadas.	Cadeiras em círculo.	15 min.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2025).

O produto poderá ser aplicado, a partir de inscrição realizada de modo *online*, aos professores das Etecs interessados e, posteriormente, também poderá ser ofertado aos docentes que lecionam nas Fatecs (Faculdades de Tecnologias), sendo estas integrantes do mesmo grupo de ensino do Centro Paula Souza.

O curso oferecerá aos docentes oportunidade ímpar para obterem os conhecimentos específicos para as Estratégias de Regulação Emocional e para a aplicação delas em seu trabalho, proporcionando ações de promoção de Qualidade de Vida no Trabalho e Saúde Mental e atuando como agente prevencionista de doenças ocupacionais e possíveis afastamentos relacionados a questões emocionais evidenciadas no cotidiano docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigou-se como as relações entre as crenças de autoeficácia e a regulação emocional se manifestam na prática docente. Os dados obtidos se referem ao universo pesquisado, que englobou professores de Escolas Técnicas (Etecs) de unidades do interior do estado de São Paulo, todas pertencentes à instituição Centro Paula Souza. Ressalta-se, no entanto, que as informações da amostra não abrangem todo o domínio da instituição, a qual contempla uma ampla condição geográfica em vários municípios do estado de São Paulo.

A maioria dos respondentes da pesquisa se encontravam na faixa etária entre 41 e 60 anos e possuíam tempo de experiência entre 21 e 30 anos na função, o que denota pessoas com certo nível de maturidade e experiência para lidar com os desafios da docência e os entraves existentes no cotidiano do ambiente escolar.

A escala de Autoeficácia Docente apontou dados divididos em fatores de 1 a 4, conforme observados no decorrer do trabalho. Os resultados do Fator 1 indicaram que os respondentes, em sua maioria, consideraram que os fatores fisiológicos e emocionais podem afetar sua autoeficácia no desempenho do seu trabalho como docente.

As questões que representavam o Fator 2 revelaram situações em que a persuasão pessoal de indivíduos que se relacionam diretamente com os docentes pode influenciar a autoeficácia do seu trabalho, sinalizando que tanto comentários positivos quanto negativos tendem a interferir nos resultados do seu ofício. Os números evidenciaram a necessidade de incluir, na rotina das escolas, atividades de conscientização a todos os níveis hierárquicos das instituições.

Já os resultados das questões do Fator 3, experiências vicárias, expuseram as vivências reais de docentes ou de seus colegas de trabalho. Dado que o contato próximo com a realidade pode apontar situações concretas do cotidiano dos professores, evidenciou-se maior identificação, ou seja, os docentes pesquisados confirmaram a visão de que as experiências vivenciadas e observadas em seu cotidiano influenciam na autoeficácia do seu trabalho.

Por fim, o Fator 4, relacionado às experiências do professor em sua prática docente, trouxe uma visão real do cenário, uma vez que as respostas corresponderam a efeitos considerados positivos. Percebeu-se que todos os indicadores foram julgados enquanto capazes de interferirem na autoeficácia docente por estarem condizentes com situações consideradas relevantes a partir de sua realidade.

Compreendeu-se, a partir dos dados expostos, que, de modo geral, o levantamento de fontes de autoeficácia docente apresentou resultados positivos na amostra pesquisada, dado que

a maioria dos fatores apontados corresponderam a indicadores de situações que promovem a autoeficácia docente.

De acordo com Azzi (2014), o indivíduo está inserido continuamente em um contexto que envolve o entrelaçamento de três aspectos (ambiental, pessoal e comportamental), de modo a parcialmente determinar, dessa forma, seu ambiente e igualmente dele receber influência. Tal visão denota a necessidade de se aprender estratégias a fim de lidar com as adversidades cotidianas, uma vez que o docente pode compreender que o que cabe em sua responsabilidade é o modo como irá interpretá-las e enfrentá-las para que não seja afetado em sua rotina pessoal e profissional. Azzi (2014) ainda afirma que, para ações efetivas, outras dimensões estão em jogo e, por isso, o desenvolvimento das habilidades e a presença de motivação para a ação são necessários.

Dentre os resultados sobre persuasão pessoal, observou-se que os docentes tenderam a considerar que esse fator afeta sua autoeficácia no desempenho profissional, já que evidenciaram a possibilidade de comentários influenciarem nos resultados do seu trabalho. Percebeu-se então que o docente precisa mobilizar e sustentar seu esforço para que supra suas deficiências, sendo necessário crer em suas competências pessoais. Denotou-se, do mesmo modo, a importância de incluir, na rotina das escolas, atividades de conscientização a todos os níveis hierárquicos das instituições. Bandura, Azzi e Polydoro (2008) asseveram que as expectativas de eficácia e de resultados das pessoas influenciam a maneira como elas agem e os efeitos ambientais criados por suas ações. Sendo assim, o tratamento social diferencial afeta as concepções pessoais e as ações do receptor, de maneira a manter ou alterar as tendências ambientais.

Os docentes pesquisados apontaram que as experiências vivenciadas e observadas em seu cotidiano influenciam na autoeficácia do seu trabalho de forma positiva, porém experiências negativas também podem ser consideradas, caso elas não resultem como esperado. Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008), as pessoas desenvolvem e avaliam a concepção das coisas segundo o julgamento formulado por outras pessoas, além de considerarem fontes diretas, vicárias e sociais de verificação de pensamentos, que se baseiam em influências externas. A verificação lógica também entra no processo.

Os resultados relacionados aos processos de Regulação Emocional foram divididos entre quatro questões da pesquisa, examinadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. Na questão 1, observou-se a conceituação, de acordo com os respondentes, sobre o que seriam as Estratégias de Regulação Emocional, e evidenciou-se, a partir das respostas, que elas estavam mais voltadas para o reconhecimento e o gerenciamento de emoções diante de adversidades.

Na questão 2, buscou-se averiguar se os docentes já tinham utilizado estratégias de regulação emocional, observando situações as quais os docentes identificavam como capazes de desregular suas emoções. Esse fator emocional varia de pessoa para pessoa e pode estar vinculado a experiências passadas, traumas, condicionamentos culturais, expectativas pessoais, entre outros fatores. Foi possível identificar quais situações desencadeiam essa “desregulação” de acordo com os professores participantes da pesquisa. As mais citadas pelos docentes foram relacionadas à Mediação de Conflitos, ao Desinteresse dos Alunos e à Indisciplina, tidas como cotidianas nas salas de aulas, mas desgastantes para o professor, fazendo com que ele mobilize mecanismos autorregulatórios.

Por sua vez, a questão 3 tinha o objetivo de investigar as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos participantes da pesquisa. Os respondentes indicaram a utilização de três técnicas de regulação emocional: autocontrole, equilíbrio emocional e monitoramento do ambiente. A aplicação do Autocontrole utilizava as técnicas Qualidade da Aula e Técnicas de *Mindfulness* a fim de restabelecer o equilíbrio. Para a Estratégia de Equilíbrio Emocional, foi sugerida somente a utilização de Técnicas de *Mindfulness*. Por fim, o Monitoramento do Ambiente indicou a tendência para Qualidade da Aula e, de forma secundária, para Técnicas de *Mindfulness*.

Por último, o intuito da questão 4 foi identificar como o controle das emoções impacta no desempenho profissional do docente e quais estratégias de regulação emocional os participantes da pesquisa utilizavam para restabelecerem suas emoções. Os respondentes consideraram que o controle das emoções pode impactar na cognição, mantendo a concentração em situações relacionadas às atividades docentes. As associações feitas entre as respostas obtidas no questionário apresentaram diferença entre os resultados para Cognição e Emoção. Quando considerado o fator Equilíbrio Emocional, notou-se um percentual maior de respostas para Cognição, indicando que os respondentes utilizavam mais processos cognitivos para buscarem equilíbrios do que os relacionados com a Emoção. Dentre os resultados desejados pelos respondentes, a utilização de processos Cognitivos apresentou uma tendência maior para a obtenção da Qualidade da Aula, o que representa uma possibilidade maior de previsão e controle de ações, do que para Emoção, que obteve menores resultados. Por fim, os resultados para Redução de Conflitos relacionaram respostas somente para Emoção, indicando uma tendência em usar a empatia para a busca de regulação emocional na expectativa de reduzir conflitos.

De uma forma geral, as situações apontadas pelos docentes que indicavam a necessidade de se autorregular foram relacionadas com a mediação de conflitos, a indisciplina e o

desinteresse dos alunos, cenários que os levavam a lançarem mão de estratégias a fim de obterem o Equilíbrio Emocional e o Monitoramento do Ambiente, sendo esse segundo elemento aplicado, provavelmente, para lidarem com as situações que os desregulavam emocionalmente. Desse modo, observou-se que os docentes mencionaram a utilização de Técnicas de *Mindfulness* e de comportamentos que resultem na Qualidade das Aulas, sobretudo esses últimos como possível forma de controlar o ambiente. Os dados reforçaram ainda a afirmação de que a regulação emocional impacta positivamente no desempenho do trabalho docente, influenciando no controle das emoções e na cognição, de modo a culminar em equilíbrio emocional, redução de conflitos e qualidade da aula. A capacidade de se autorregular é inata, ou seja, todos utilizam estratégias e mobilizam sua cognição, sua emoção e seu comportamento para alcançar metas, mesmo que de maneira inconsciente. É importante ressaltar que a proficiência do sujeito na execução desse processo de autorregulação é passível de ser desenvolvida e deve ser iniciada pela tomada de consciência dessa capacidade. A autorregulação da aprendizagem envolve modificar e direcionar o que se pensa, o que se sente e o que se faz, de modo que sentimentos, pensamentos e ações passem a contribuir para o alcance do objetivo de aprender (Silva; Moreira, 2016).

Os resultados obtidos na aplicação da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) e pelo Questionário sobre Regulação Emocional foram analisados com o intuito de identificar evidências de correlação entre os fatores de Autoeficácia Docente e as estratégias de Reguladores Emocionais apontadas pelos respondentes. Foi realizado o cruzamento de resultados pelo sistema SPSS, cujas informações apresentadas indicaram uma tendência maior em obter resultados nas estratégias aplicadas quando o Autocontrole é utilizado para a mediação de conflitos. A percepção sobre o Equilíbrio Emocional apontou maior relação com as estratégias para lidar com Indisciplina em sala de aula, visto que essas situações podem levar a um estado de desequilíbrio emocional, o que, por sua vez, exige do docente a utilização de mecanismos para restabelecer tanto suas emoções quanto as dos alunos.

Na análise dos dados, foram calculados as médias e o desvio padrão, e, por meio deles, percebeu-se que os resultados estavam muito próximos, podendo não haver correlação entre as duas variáveis. Também foram utilizados o Teste T de Student, o teste de coeficiente  $F_i$  ( $\phi$ , letra grega  $\phi$ ) e o teste Qui Quadrado, os quais indicaram que não houve diferença significativa entre os resultados, e, por não ter havido diferença significativa entre as Frequências Obtidas e as Esperadas, a hipótese de que não houve relação entre as variáveis, do ponto de vista estatístico, foi reforçada.

Considerando os resultados correlacionados, por mais que os dados qualitativos obtidos pelos instrumentos utilizados (Escala de Autoeficácia Docente e Questionário sobre Regulação Emocional) tenham demonstrado interação entre a conceituação teórica de Autoeficácia e de Regulação Emocional, os dados estatísticos não indicaram evidências da correlação dessas informações, o que evidencia a possibilidade de novos estudos dessas informações em pesquisas futuras.

A realização desta pesquisa indicou a necessidade da criação de programas de orientação e treinamento de técnicas de regulação emocional aos docentes e à comunidade escolar, visto que padrões disfuncionais de regulação das emoções tendem a aumentar o desgaste pessoal no enfrentamento de situações difíceis, interferindo negativamente na saúde mental. O professor é o profissional que lida diretamente com os sentimentos e os comportamentos dos seus alunos, de modo a buscar equilibrar as exigências acadêmicas de sua profissão com suas necessidades pessoais, muitas vezes deixadas em segundo plano. Valorizar e humanizar esse profissional é uma ação primordial para que gerações futuras continuem esse legado como seres que um dia guardaram em suas mentes a admiração, o orgulho e o carinho pelos seus professores.

Em função do exposto, sugere-se a relação deste estudo em ambientes distintos, com o propósito de ampliar o escopo desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.; FREIRE, S. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Educacional**, Lisboa, v. 19, n. 50, e11511, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11511>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11511>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- ALVES, J. C. O.; ORMENO, G. I. R.; JESUS, A. C. R.; VILAR, C. J. dos S.; FERREIRA, E. C.; SILVA, L. das M.; FREITAS, N. R. de; CAMARGO, V. C.. Regulação emocional de professores de pré-escola: protocolo de revisão de escopo. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 15, p. e22111536687-e22111536687, nov. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36687/31036>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- AMATUZZI, M. L. L.; BARRETO, M do C. C.; LITVOC, J.; LEME, L. E. G. Linguagem metodológica: parte 1. **Acta Ortopédica Brasileira**, São Paulo, v. 14, p. 53-56, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aob/a/MpfjcFTVDyHrCHzyXYBxJ3b/>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- ARCOVERDE, A. R. R; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem nos cursos de formação de professores**. Teresina: Instituto Federal Piauí, 2022. 70 p.
- AZZI, R. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 127 p.
- AZZI, R.; POLYDORO, S. **Autoeficácia: em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. 162 p.
- Bandura, A. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. , Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, Albert. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: **Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation**. 1991. p. 69-164.
- BANDURA, A. Teoria social cognitiva: uma perspectiva agente. **Jornal Asiático de Psicologia Social**, v. 2, n. 1, p. 21–41, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-839X.00024>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- BANDURA, A.; AZZI, R. **Teoria social cognitiva: diversos enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. 200 p.
- BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: contextos básicos**. Porto Alegre: ARTMED, 2008. 175 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.
- BARROS, B. B. de. **Revisão sistemática das técnicas de mindfulness para o tratamento de transtorno de ansiedade generalizada**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/253708/001122457.pdf?sequence=1>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BERNARDINI, P.; BARROS, L. de O.; MURGO, C. S. Associações entre autoeficácia e burnout em docentes do ensino superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 74, 2022. Disponível em:

[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672022000100316](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672022000100316). Acesso em: 3 mar. 2025.

BORTOLI, F. Gatilhos emocionais: o que são e como identificá-los? **Blog Psicólogo.com.br**, São Paulo, 25 maio 2024. Disponível em: <https://www.psicologo.com.br/blog/gatilhos-emocionais/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

CHANG, M; BURIC, I; WANG, H. Editorial: Teachers' emotion regulation and emotional labor: Relationships with teacher motivation, well-being, and teaching effectiveness. **Sec. Educational Psychology. Front. Educ.**, [S. l.], v. 7, Dec. 2022. DOI:

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1062498>. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.1062498/full>. Acesso em: 3 mar. 2025.

COSTA, H. C. O.; PINHEIRO, A. K. B. C. **Educação socioemocional: desafios e práticas pedagógicas**. Itapiranga: Schreiben, 2022. 104 p.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Método Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, R. N. da. Uma introdução ao conceito de autocontrole proposto pela análise do comportamento. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 85-94, jun. 2006.

Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151755452006000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755452006000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 fev. 2025.

FERREIRA, J. F. M. **Burnout na formação inicial de professores/as: o papel da regulação emocional**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação) –

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento, Universidade da Maia, Maia (PT), 2022. Disponível em: <https://repositorio.umaia.pt/entities/publication/f5d397af-fa3e-476a-9f5f-97ef1b4b7a3b>. Acesso em: 3 mar. 2025.

FRANÇA, A. Qual teste de hipóteses utilizar? **Blog Psicometria Online**, [S. l.], 26 nov.

2023. Disponível em: <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/qual-teste-de-hipoteses-utilizar/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

GOMES, F.; SILVA, A. Cognição e comportamento: implicações dos processos cognitivos na modulação comportamental. **Revista Brasileira de Psicologia Comportamental**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 211-230, 2022. DOI:10.1234/rbpc.v24i3.5678.

GROSS, J. J. Regulação emocional: estado atual e perspectivas futuras. **Psychological Inquiry**, [S. l.], v. 26, p. 1-26, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1047840X.2014.940781>. Acesso em: 3 mar. 2025.

- IAOCHITE, R.; AZZI, R. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=7472&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 12 maio 2023.
- IBM. Cognos Abalytics. Teste qui-quadrado de frequências legais. **IBM**, [S. l.], 22 jan. 2024a. Disponível em: <https://www.ibm.com/docs/pt-br/cognos-analytics/11.2.0?topic=tests-chi-square-test-equal-frequencies>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- IBM. SSPSS Statistis: Boxplots. **IBM**, [S. l.], 30 set. 2024b. Disponível em: <https://www.ibm.com/docs/pt-br/spss-statistics/saas?topic=types-boxplots>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- IBM. Software IBM SPSS. **IBM**, [S. l.], [2025]. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/spss?lnk=flatitem>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- JACOB-PULKKINEN, J. **Diferenças nas estratégias de regulação emocional cognitiva entre populações portuguesa, brasileira e finlandesa – estudo transcultural**. 2020. 70 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Bem-estar e Promoção da Saúde) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/37791/1/202938018.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- JUSTO, A. R.; ANDRETTA, I. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. **Psicol. educ. [online]**, n. 50, p. 104-113, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-69752020000100011](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752020000100011). Acesso em: 3 mar. 2025.
- LEONARDO, F. C. L.; MURGO, C. S.; SENA, B. C. S. A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 49, p. 255-272, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8058>. Acesso em: 13 out. 2023.
- LIMA, A. C. R. de; SIMOLINI, A. V. Regulação emocional, qualidade de vida e esperança como fatores de proteção: um estudo correlacional com uma amostra de profissionais de saúde e educação. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 16, e17224, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/rbqv.v16.17224>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/17224>. Acesso em: 15 out. 2024.
- LIMA, M. O que é o coeficiente phi? **Blog Psicometria Online**, [S. l.], 11 mar. 2021. Disponível em: <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/o-que-e-o-coeficiente-phi/>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- LIMA, M. Teste *t* de Student. **Blog Psicometria Online**, [S. l.], 13 maio. 2021. Disponível em: <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/teste-t-de-student/>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- LIMA, M. O que é teste qui-quadrado de independência? **Blog Psicometria Online**, [S. l.], 4

nov. 2021. Disponível em: <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/qui-quadrado-teste-de-independencia/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

LIPP, M. E. N.; SPADARI, G. F. **Regulação Emocional: é possível aprender?** 1. ed. São Paulo, SP: Editora NilaPress, 2024. 580 p.

LUNA, G. L. M.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G.; SILVA, S. R. da; NUNES, B. R. Crenças, autoeficácia e estratégias de professores diante do bullying. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 33, n. 66, p. e15, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16671>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16671>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. Formação docente: efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação. *Pro-Posições*, [S. l.], v. 32, p. e20200101, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VLddZHTyxvcZJxCwTYY8W8D/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, M. da M.; SHARP, J. G.; IAOCHITE, R. T. Construção e evidências de validade da Escala de Autoeficácia de Professores Universitários Brasileiros. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. e76, set. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18236>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 197-215, nov. 2009. DOI:10.1207/s15327965pli1503\_02. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/s15327965pli1503\\_02?needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/s15327965pli1503_02?needAccess=true). Acesso em: 3 fev. 2025.

MENDES, M. A.; PEREIRA, A. L. S. Estratégias de regulação emocional em psicoterapia. *In*: NEUFELD, C. B.; FALCONE, E. M. O.; RANGÉ, B. P. (org.). **PROCOGNITIVA** Programa de Atualização em Terapia Cognitivo-Comportamental: Ciclo 5. Porto Alegre: Artmed Panamericana, 2018. p. 9-53. (Sistema de Educação Continuada a Distância, v 1).

MENINO, S. E. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014, 146 p.

MORAES, T.; BASTOS, T.; RODRIGUES, P. Atitudes e autoeficácia dos Professores de educação física em relação à inclusão: estudo centrado na região de Lisboa – Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 28, n. 1, p. 491-506, nov. 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0028. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382022000100320&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100320&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 ago. 2023.

NAZATO, K. S.; IAOCHITE, R. T. A Autoeficácia Docente e sua Relação com a Formação de Professores para a INCLUSÃO de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

**Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 5, p. 640–646, dez. 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n5p%0p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/12693>. Acesso em: 27 jan. 2025.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 35, n. 2, p. 356–377, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.20839>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/20839>. Acesso em: 3 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. R. de; SILVA, J. A inteligência emocional como estratégia para regular as emoções, sob a ótica da terapia cognitiva comportamental. *In*: ALMEIDA, F. A. de; KLAUSS, J. (org.). **Psicologia: Teorias e Práticas em Pesquisa**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2024. p. 73-95.

PETEROSI, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

RIZZO, M. L. A. Desvio-padrão. **Brasil Escola**, [S. l.], [2025]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/desvio-padrao.htm>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: McGraw-Hill/Penso, 2013.

SANTANA, V. S.; GONDIM, S. M. G. Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, p. 58-68, 2016.

SANTOS, A.; INÁCIO, A. Avaliação das crenças de autoeficácia docente: uma revisão de literatura. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 25, n. 3, dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v25i3.68816>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/68816>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SILVA, K.; MOREIRA, M. **Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2016. 224 p.

SUZART, N. S.; EVANGELISTA, A. L. O.; SOUSA, M. G. S. de; FREITAS, V. S. de. Regulação emocional e trabalho do professor: um relato de experiência no projeto universidade para todos. CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 6., 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62445>. Acesso em: 5 mar. 2025.

TELES, R. A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 64-72, out./dez. 2001.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – LEVANTAMENTO DO PERFIL DOCENTE

<b>QUESTIONÁRIO - LEVANTAMENTO DO PERFIL DOCENTE</b>	
<p>Este formulário é destinado ao levantamento de informações para identificar o perfil dos docentes que estão participando da pesquisa: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A REGULAÇÃO EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE, para a Dissertação do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento em Educação Profissional. O questionário é objetivo, as informações são confidenciais e os respondentes não serão identificados em qualquer parte do texto. Agradeço sua participação!</p>	
<p><b>1. Qual seu gênero?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Masculino                      <input type="checkbox"/> Não Binário</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> <p><b>2. Qual sua faixa etária?</b></p> <p><input type="checkbox"/> até 30 anos                      <input type="checkbox"/> 51 a 60 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 31 a 40 anos                      <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 41 a 50 anos</p> <p><b>3. Qual seu estado civil?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Solteiro(a)                      <input type="checkbox"/> Divorciado/Separado</p> <p><input type="checkbox"/> Casado(a)                      <input type="checkbox"/> Viúvo(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Vivendo com um(a) companheiro(a)</p> <p><b>4. Onde Reside?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Capital                      <input type="checkbox"/> Litoral</p> <p><input type="checkbox"/> Interior</p> <p><b>5. Qual a distância entre sua moradia seu local de trabalho?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Até 10 km                      <input type="checkbox"/> 101 a 150 km</p> <p><input type="checkbox"/> 11 a 50 km                      <input type="checkbox"/> 151 a 200 km</p> <p><input type="checkbox"/> 51 a 100 km</p> <p><b>6. Qual o principal meio de transporte você utiliza para chegar á ETEC?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Transporte coletivo                      <input type="checkbox"/> Taxi/Motoristas de aplicativo</p> <p><input type="checkbox"/> Carona                      <input type="checkbox"/> Transporte próprio (carro, moto, etc)</p> <p><input type="checkbox"/> Apé                      <input type="checkbox"/> Transporte locado (prefeitura/escolar/outros)</p> <p><b>6. Qual sua graduação em Educação?</b> (Em resposta negativa responda não tenho essa formação)</p> <p>_____</p> <p><b>7. Qual sua graduação para lecionar na formação técnica?</b> (Em resposta negativa responda não tenho essa formação)</p> <p>_____</p> <p><b>8. Qual o nível de Formação em Pós Graduação?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento Cursando</p> <p><input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento Completo</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização Cursando</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização Completa</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado Cursando                      <input type="checkbox"/> Doutorado Cursando</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado Completo                      <input type="checkbox"/> Doutorado Completo</p>	<p><b>9. Há quanto tempo atua na docência?</b></p> <p><input type="checkbox"/> menos de 1 ano   <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 6 a 10 anos                      <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 11 a 15 anos                      <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 16 a 20 anos                      <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 21 a 25 anos                      <input type="checkbox"/> acima de 40 anos</p> <p><b>10. Em quantas ETECs trabalha?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1                      <input type="checkbox"/> 4</p> <p><input type="checkbox"/> 2                      <input type="checkbox"/> 5</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><b>11. Na Etec, leciona em qual núcleo de ensino?</b></p> <p><input type="checkbox"/> BNCC                      <input type="checkbox"/> Técnico</p> <p><b>12. Leciona no ensino superior?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim, Fatec                      <input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, outros</p> <p><b>13. Qual a média horas/aula leciona semanalmente considerando todas as instituições de ensino?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 10 aulas                      <input type="checkbox"/> 40 aulas</p> <p><input type="checkbox"/> 20 aulas                      <input type="checkbox"/> 50 aulas</p> <p><input type="checkbox"/> 30 aulas                      <input type="checkbox"/> acima de 50 aulas</p> <p><b>14. Desenvolve outras atividades além da docência?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Trabalho em empresa</p> <p><input type="checkbox"/> Administro minha empresa</p> <p><input type="checkbox"/> Consultoria como profissional autônomo</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Outras:</p> <p><b>15. Se assinalou outras na questão anterior, responda abaixo qual sua forma de atuação no mercado:</b></p> <p>_____</p> <p><b>16. Qual a média da carga horária desenvolvida em outras atividades profissionais?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 10</p> <p><input type="checkbox"/> 20</p> <p><input type="checkbox"/> 30</p> <p><input type="checkbox"/> 40</p> <p><input type="checkbox"/> acima de 40</p> <p><input type="checkbox"/> Não desenvolvo outra atividade além da docência</p>

## **APÊNDICE B – LEVANTAMENTO SOBRE A REGULAÇÃO EMOCIONAL**

### **LEVANTAMENTO SOBRE A REGULAÇÃO EMOCIONAL**

Este formulário é destinado ao levantamento de informações sobre a regulação emocional dos docentes que estão participando da pesquisa: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A REGULAÇÃO EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE, para a Dissertação do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento em Educação Profissional.

O questionário possui questões abertas, as informações são confidenciais e os respondentes não serão identificados em qualquer parte do texto. Agradeço sua participação!

- 1. Qual sua percepção sobre o que é Regulação Emocional?**
- 2. Descreva uma situação em sua rotina docente na qual precisou utilizar estratégias de Regulação Emocional.**
- 3. Cite quais estratégias de Regulação Emocional utiliza para restabelecer seu equilíbrio e retomar suas atividades.**
- 4. Sob o seu ponto de vista, o controle das emoções impacta no desempenho profissional? Comente.**

**APÊNDICE C – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL – ETEC  
BENEDITO STORANI**

**ANEXO 2**

**Termo de Concordância Institucional**

Prezado(a) Diretor(a)

Estamos realizando uma pesquisa para o projeto “Crenças de autoeficácia de docentes do ensino profissional”. O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar as crenças de autoeficácia docente de professores da educação profissional.

A participação da Instituição envolve a concordância do gestor responsável para a aplicação da “Escala sobre fontes de autoeficácia” em todos os docentes da unidade. A participação é voluntária e o gestor tem absoluta liberdade em não o fazer ou desistir de continuar a qualquer momento. Para a disponibilização da escala, em caso de concordância, será solicitado um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” aos participantes.

O estudo será desenvolvido pela docente pesquisadora com base na Teoria Social Cognitiva, com o objetivo de identificar e analisar as fontes de autoeficácia docente por meio de uma escala elaborada no Google Forms, que será enviada por e-mail. O tempo estimado para responder a escala é de quinze minutos e todo o processo será coordenado pela pesquisadora responsável.

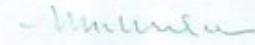
Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade da instituição e dos docentes participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-las. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, a Unidade Escolar contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico e informações importantes poderão ser fornecidas relacionadas às fontes de autoeficácia dos professores.

Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este documento será revisado pela Comissão de Ética em Pesquisa da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Rua dos Bandeirantes, 169 - Bom Retiro - São Paulo - SP, a qual poderá ser contatada pelo telefone: (11) 3327-3136 ou pelo e-mail: [posgraduacao@cps.sp.gov.br](mailto:posgraduacao@cps.sp.gov.br).

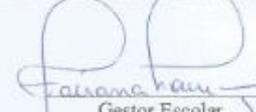
Atenciosamente,

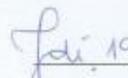
  
Pesquisadora responsável  
Melry Jane de Freitas Piva

Integrante do Grupo de Pesquisa: “Ensino e Aprendizagem”  
Discente do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional / CPS

  
Prof.ª Dra. Neide de Brito Cunha

Docente do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional / CPS  
Autorizo a participação desta Instituição de Ensino neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de concordância institucional.

  
Gestor Escolar  
Fabiana Lourençon Moraes  
Diretor de Escola Técnica  
RG: 26.722.738-3

 19/12/2023  
Local e data

62.823.257/0002-79  
C.E.E.T.E.P.S. - Etec  
Benedito Storani  
Av. Antônio Pinheiro, nº 4355  
B. Casa Branca - Cep. 13.211-771  
Jundiaí - SP

**APÊNDICE D – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL – ETEC GINO  
REZAGHI**

**ANEXO 2**

**Termo de Concordância Institucional**

Prezado(a) Diretor(a)

Estamos realizando uma pesquisa para o projeto "Crenças de autoeficácia de docentes do ensino profissional". O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar as crenças de autoeficácia docente de professores da educação profissional.

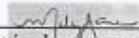
A participação da Instituição envolve a concordância do gestor responsável para a aplicação da "Escala sobre fontes de autoeficácia" em todos os docentes da unidade. A participação é voluntária e o gestor tem absoluta liberdade em não o fazer ou desistir de continuar a qualquer momento. Para a disponibilização da escala, em caso de concordância, será solicitado um "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" aos participantes.

O estudo será desenvolvido pela docente pesquisadora com base na Teoria Social Cognitiva, com o objetivo de identificar e analisar as fontes de autoeficácia docente por meio de uma escala elaborada no Google Forms, que será enviada por e-mail. O tempo estimado para responder a escala é de quinze minutos e todo o processo será coordenado pela pesquisadora responsável.

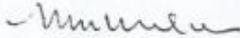
Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade da instituição e dos docentes participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-las. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, a Unidade Escolar contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico e informações importantes poderão ser fornecidas relacionadas às fontes de autoeficácia dos professores.

Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este documento será revisado pela Comissão de Ética em Pesquisa da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Rua dos Bandeirantes, 169 - Bom Retiro - São Paulo - SP, a qual poderá ser contatada pelo telefone: (11) 3327-3136 ou pelo e-mail: posgraduacao@cps.sp.gov.br.

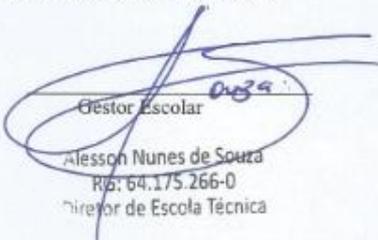
Atenciosamente,

  
Pesquisadora responsável  
Melry Jane de Freitas Piva

Integrante do Grupo de Pesquisa: "Ensino e Aprendizagem"  
Discente do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional / CPS

  
Prof.ª Dra. Neide de Brito Cunha

Docente do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional / CPS  
Autorizo a participação desta Instituição de Ensino neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de concordância institucional.

  
Gestor Escolar

Alesson Nunes de Souza  
RFB: 64.175.266-0  
Diretor de Escola Técnica

Cajamar, 14 Dezembro de 2023  
Local e data

62.823.257/0191-10

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL GINO REZAGHI

Av. 14, 175 - Conjunto Habitacional Maria Luiza  
Cajamar - SP - CEP: 13247-530

CAJAMAR - SP

**APÊNDICE E – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL – ETEC VASCO  
ANTONIO VENCHIARUTTI**

**ANEXO 2**

**Termo de Concordância Institucional**

Prezado(a) Diretor(a)

Estamos realizando uma pesquisa para o projeto “Crenças de autoeficácia de docentes do ensino profissional”. O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar as crenças de autoeficácia docente de professores da educação profissional.

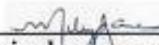
A participação da Instituição envolve a concordância do gestor responsável para a aplicação da “Escala sobre fontes de autoeficácia” nos docentes da unidade. A participação é voluntária e o gestor tem absoluta liberdade em não o fazer ou desistir de continuar a qualquer momento. Para a disponibilização da escala, em caso de concordância, será solicitado um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” aos participantes.

O estudo será desenvolvido pela docente pesquisadora com base na Teoria Social Cognitiva, com o objetivo de identificar e analisar as fontes de autoeficácia docente por meio de uma escala elaborada no Google Forms, que será enviada por e-mail. O tempo estimado para responder a escala é de quinze minutos e todo o processo será coordenado pela pesquisadora responsável.

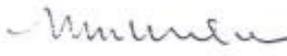
Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade da instituição e dos docentes participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-las. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, a Unidade Escolar contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico e informações importantes poderão ser fornecidas relacionadas às fontes de autoeficácia dos professores.

Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este documento será revisado pela Comissão de Ética em Pesquisa da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Rua dos Bandeirantes, 169 - Bom Retiro - São Paulo - SP, a qual poderá ser contatada pelo telefone: (11) 3327-3136 ou pelo e-mail: [posgraduacao@cps.sp.gov.br](mailto:posgraduacao@cps.sp.gov.br).

Atenciosamente,

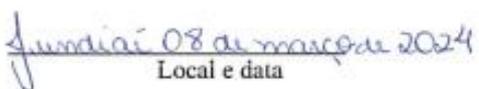
  
\_\_\_\_\_  
**Pesquisadora responsável**  
**Melry Jane de Freitas Piva**

**Integrante do Grupo de Pesquisa: “Ensino e Aprendizagem”**  
**Discente do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional / CPS**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Dra. Neide de Brito Cunha**

**Docente do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional / CPS**  
Autorizo a participação desta Instituição de Ensino neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de concordância institucional.

  
\_\_\_\_\_  
**Gestor Escolar**  
**Mosmari Antonia Colcerniani**  
**RG 16.177.610**  
**Diretora de ETEC**

  
\_\_\_\_\_  
**Local e data**

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A REGULAÇÃO EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE** e sua seleção foi pelo fato de ser pelo fato de atuar como docente em ETEC, além de ter conhecimento, experiência e prática com a área pesquisada.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é investigar como as relações entre as crenças de autoeficácia e a regulação emocional, se manifestam na prática docente.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.

\_\_\_\_\_  
**Orientador(a): Prof. Dr Roberto Kanaanhe**  
 e-mail: kanaanhe@gmail.com

\_\_\_\_\_  
**Pesquisador: Melry Jane de Freitas Piva**  
 e-mail: melry.jane@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

\_\_\_\_\_  
 Sujeito da Pesquisa  
 Nome e Assinatura

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

**ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO  
DO CENTRO PAULA SOUZA**

**PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA**

PARECER\_E.P. N° 001/2024

1. PROTOCOLO N° 003/2024	07/02/2024 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 07/02/2024
<b>3. TÍTULO DO PROJETO:</b>		
Crenças de autoeficácia docente no ensino profissional		
<b>4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):</b>		
Melny Jane de Freitas Piva		
Neide de Brito Cunha		
<b>5. PARECER:</b>		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>APROVAR o referido projeto.</p>		
		
<p>Comissão de Ética em Pesquisa Prof. Dra. Marília Macorin de Azevedo</p>		

## ANEXO B – ESCALA SOBRE FONTES DE AUTOEFICÁCIA

### ESCALA SOBRE FONTES DE AUTO-EFICÁCIA

Prezado(a) professor(a),

Considerando suas respostas na Escala de auto-eficácia de professor aponte em que medida você concorda que as afirmações abaixo estão relacionadas com a construção de suas crenças sobre sua capacidade para ensinar educação física no contexto escolar. Para responder, leve em consideração sua realidade como professor(a) de educação física, seu público alvo e a instituição em que trabalha. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das afirmações abaixo marcando sua resposta numa escala de 1 a 6, representando um contínuo entre **totalmente falso** e **totalmente verdadeiro**. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

	Totalmente Falso ←.....→			Totalmente verdadeiro		
	1	2	3	4	5	6
1. O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.	1	2	3	4	5	6
2. Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
3. Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
4. Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
5. As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
6. Assistir filmes e ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
7. Comentários que desvalorizam minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
8. Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
10. Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
11. Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
12. A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
13. Enfrentar situações desafiadoras e que dependem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
14. Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc. - influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
15. Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6
16. Mudanças no meu humor durante minha prática como professor (a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.	1	2	3	4	5	6