



Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental (EMODOC): Evidências de Validade

Iago Andrade Carias¹ , Sônia Maria Guedes Gondim 

Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, Brasil

Josemberg Moura de Andrade 

Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

Carolina dos Anjos Almeida Brantes 

Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, Brasil

RESUMO

O objetivo deste estudo foi construir e verificar as propriedades psicométricas da medida de competências socioemocionais (CSEs) de docentes de ensino fundamental (EMODOC). Tais competências são resultantes da articulação entre conhecimentos, habilidades e motivações para lidar com demandas socioemocionais. O estudo foi realizado em duas etapas. Na primeira, de cunho qualitativo, foram realizados grupos focais e entrevistas com o público-alvo para auxiliar a construção dos itens. Análise de juízes também foi realizada considerando índice de concordância. A segunda, de natureza quantitativa, avaliou as qualidades psicométricas do EMODOC em amostra composta por 188 docentes da rede pública de uma capital do nordeste brasileiro. Os resultados indicaram uma estrutura unifatorial com a presença de três facetas. Conclui-se que o EMODOC apresenta evidências de validade e precisão. Destaca-se que a medida inova ao considerar os aspectos situacionais do fenômeno, avaliando as CSEs dos professores em situações de interação com alunos em sala de aula.

Palavras-chave: competências socioemocionais; docência; evidências de validade; evidências de precisão; escola pública.

ABSTRACT – Measure of Socio-Emotional Competences of Elementary School Teachers (EMODOC): evidence of validity

The purpose of this study was to develop and verify the psychometric properties of the socio-emotional competences (SECs) measure for elementary school teachers (EMODOC). These competences are results of the articulation between knowledge, abilities and motivations to deal with socio-emotional demands. The study was carried out in two stages. In the first qualitative stage, focus groups and interviews were conducted with teachers to support the development of the items. Analysis by judges was then performed considering the agreement index. The second quantitative stage, evaluated the psychometric qualities of the EMODOC with a sample composed of 188 public school teachers from a capital city in the northeast of Brazil. The results indicated a unifactorial structure with the presence of three facets. It was concluded that the EMODOC presents evidence of validity and reliability. This measure is innovative considering the situational aspects of the phenomenon, evaluating the SECs of teachers in situations of interaction with students in the classroom.

Keywords: socio-emotional competences; teaching; evidence of reliability; evidence of validity; public school.

RESUMEN – Medida de Competencias Socioemocionales de Docentes de Enseñanza Básica (EMODOC): Evidencias de Validez

El propósito de este estudio fue construir y verificar las propiedades psicométricas de la medida de competencias socioemocionales (CSEs) de los docentes de enseñanza básica (EMODOC). Tales competencias son resultantes de la articulación entre conocimientos, habilidades y motivaciones para hacer frente a las demandas socioemocionales. El estudio se realizó en dos etapas. La primera, de carácter cualitativo, basada en grupos focales y entrevistas con el público objetivo para auxiliar en la construcción de los ítems. También se efectuaron análisis por jueces considerando el índice de concordancia. La segunda, de naturaleza cuantitativa, evaluó las cualidades psicométricas del EMODOC en una muestra compuesta por 188 docentes de escuelas públicas de una ciudad capital de la región noreste de Brasil. Los resultados indicaron una estructura unifactorial con presencia de tres facetas. Se concluye que el EMODOC presenta evidencias de validez y precisión. Cabe destacar que esta medida innova al considerar los aspectos situacionales del fenómeno, evaluando las CSEs de los docentes en situaciones de interacción con los alumnos en el aula.

Palabras clave: competencias socioemocionales; enseñanza; evidencias de validez; evidencias de precisión; escuelas públicas.

As competências socioemocionais (CSEs) são fator-chave para o desenvolvimento humano (Jones et al., 2015). No mundo do trabalho, exercem um papel central no desempenho profissional (Bisquerra, 2003), auxiliam os processos de empregabilidade e inserção ocupacional

(Hodzic et al., 2015), e são preditoras da satisfação e sucesso na carreira (Amdurer et al., 2014). Ademais, as CSEs estimulam a autoestima dos trabalhadores criando um clima favorável ao exercício das atribuições no trabalho (Gondim et al., 2014).

¹ Endereço para correspondência: Rua General do Espírito Santo Cardoso, 200, apto 318, Tijuca, 20530-500, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: iagocarias@gmail.com
Article derived from the Master's Dissertation by Iago Andrade Carias with guidance from Sônia Maria Guedes Gondim and Josemberg Moura de Andrade, defended in 2020 at the Master's in Psychology postgraduate program at the Federal University of Bahia, Salvador, Brazil.

Essas competências não se manifestam como aptidões isoladas, mas como capacidades aprendidas informalmente ao longo dos processos educacionais e de socialização, cujos professores do ensino básico têm um papel fundamental. Afinal, são esses profissionais que preparam os futuros adultos que irão atuar no mundo como cidadãos. É no ambiente da escola básica que se executam ações para desenvolver o potencial humano em seus diversos âmbitos, artísticos, intelectuais, políticos, morais e sociais (Denham, 2018; Gondim et al., 2014).

Na atuação dos professores na educação básica, a relevância das CSEs é visível, tendo em vista que o exercício da docência ultrapassa o domínio de aspectos técnicos inerentes à profissão. Na rede pública, a carreira docente é marcada pela precariedade do trabalho, incluindo baixa remuneração e desvalorização profissional (Oliveira, 2016). Especificamente, o professor do ensino fundamental da rede pública, muitas vezes, depara-se com uma infraestrutura deficiente e um ambiente desafiador na sala de aula, o que dificulta seu trabalho. Muitos apontam sobrecarga de trabalho e tempo insuficiente para o lazer e a família, além de relações desgastantes com alunos, pais e superiores. Assim, os educadores encontram-se próximos a estressores associados às próprias atividades profissionais e ao contexto institucional que podem gerar sofrimento mental e abandono precoce da carreira (Carlotto et al., 2019; Neves et al., 2019; Silva et al., 2018).

O domínio das competências socioemocionais torna-se, portanto, uma capacidade a ser desenvolvida nos ambientes de formação profissional, pois ajuda os professores do ensino fundamental (ensino básico) a enfrentarem os diversos estressores, trazendo benefícios para sua saúde mental e bem-estar (Antunes & Plaszewski, 2018; Mitic et al., 2012). Docentes que possuem essas habilidades desenvolvidas percebem-se como mais efetivos em sala de aula e conseguem manter relações saudáveis com seus alunos (Taxer & Gross, 2018).

Apesar da importância das CSEs nos diferentes contextos da vida humana, essas capacidades são de difícil demarcação conceitual, o que gera empecilhos em sua avaliação (Swiatkiewicz, 2014). Os instrumentos disponíveis para avaliar as CSEs, por exemplo, carecem de um marco teórico claro. Muitos deles (e.g., Brasseur et al., 2013; Bueno et al., 2015; Costa & Faria, 2014) baseiam-se no modelo de inteligência emocional (IE) elaborado por Mayer e Salovey (1997). Alguns ainda não consideraram aspectos situacionais e contextuais (e.g., Macêdo & Silva, 2020; Pérez-Escoda et al., 2010), como se a competência socioemocional fosse um fenômeno que ocorresse independentemente dos contextos que demandam respostas competentes específicas (Delcourt et al., 2016).

Esses instrumentos são elaborados em sua maioria para avaliar as competências socioemocionais de crianças e adolescentes (e.g., Coelho et al., 2016; Doromal et al., 2019). Pode-se citar o instrumento *Social and Emotional Nationwide Assessment* (SENNA 1.0) *Inventory* (Pancorbo

et al., 2017; Primi et al., 2016), e a Bateria Semente de Habilidades Socioemocionais (Damásio & Semente Educação, 2017). Esta última é baseada no referencial teórico do *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). No entanto, instrumentos de medida que têm como público-alvo os docentes são escassos, principalmente no nível do ensino fundamental (básico) (e.g., Whitehead, 2013), mesmo que se considere que as variáveis socioemocionais possuem um papel relevante no contexto educacional (Serpa, 2017).

Tendo em vista esse cenário e partindo da proposta de Saarni (1999), este estudo teve como objetivo construir e verificar as propriedades psicométricas de uma medida de competências socioemocionais de docentes de ensino fundamental (básico). Nomeada EMODOC, o instrumento segue tendência apontada na literatura sobre desenvolvimento de instrumentos contextuais que se aproximam da realidade de trabalho (e.g., Ambiel et al., 2015), ao pretender avaliar os comportamentos socioemocionalmente competentes exibidos pelos professores em situações de sala de aula que envolvem interações com alunos. O desenvolvimento da medida justifica-se pela necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento das CSEs dos professores e, a partir disso, promover formações para seu aprimoramento. Ressalta-se que as interações cotidianas entre professores e estudantes em sala de aula configuram-se como a base da atuação profissional do educador e pilar do processo de aprendizagem do aluno (Koga et al., 2015).

Fundamentos Teóricos do EMODOC

As CSEs são marcadas pela interdependência entre as habilidades emocionais e sociais (Di Maggio et al., 2017). Por esse motivo, as CSEs são atributos complexos e de difícil demarcação teórica, o que justifica a ausência de um modelo teórico único sobre o referido construto (Mathews et al., 2016). Exemplo disso é o uso indiscriminado do termo CSEs como sinônimo equivalente a IE (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

A IE pode ser entendida como uma potencialidade que concebida como traço mostra-se insuficiente para prever se alguém terá desempenho emocional satisfatório (indicador de competência) em situações emocionais distintas. Embora a inteligência também possa ser considerada a capacidade de o indivíduo solucionar diversos problemas, facilitando seu processo adaptativo, o conceito de competência envolve o manejo emocional em dado contexto. Isso significa que enquanto o conceito de IE tende a presumir uma capacidade geral de manejar emoções independente dos contextos, o conceito de competência chama a atenção para o caráter situacional de se lidar com as emoções pessoais e alheias (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Mayer & Salovey, 1997). Mais recentemente, o modelo integrativo e misto de Inteligência Socioemocional de Bar-On (2006) avançou para uma maior aproximação entre o conceito de IE e o de CSEs.

De forma geral, os principais modelos de CSEs (e.g., Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Saarni, 1999), a ênfase recai na interação pessoa-ambiente, conferindo importância à aprendizagem e ao desenvolvimento com implicações educativas imediatas.

A expressão competências emocionais ou socioemocionais adotada por Saarni (1999) busca fazer distinção com a IE, ressaltando que os modelos de IE negligenciam aspectos desenvolvimentais e o papel desempenhado pelo contexto no funcionamento emocional. A partir da proposta de Saarni (1999), o *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* desenvolveu um conceito de competências socioemocionais, entendidas como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a compreensão, a expressão e a regulação apropriada dos fenômenos emocionais (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

Esses modelos (e.g., Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Saarni, 1999) avançam na compreensão de que as CSEs são um conjunto de capacidades desenvolvidas ao longo dos processos educacionais e de socialização (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Swiatkiewicz, 2014), havendo diferenças de domínios quando aplicados a contextos práticos diversos (Saarni, 1999). Portanto, o conceito de CSEs torna-se mais amplo e integrador do que o de IE (Gondim et al., 2014).

Com base em revisão de literatura, o EMODOC foi construído a partir de um modelo de CSEs mais alinhado à realidade dos professores do ensino fundamental², ao estar baseado em situações concretas do cotidiano docente em sala de aula. A medida, portanto, busca avaliar as CSEs dos professores para lidar com situações de interação com seus alunos em sala de aula. O foco na sala de aula foi escolhido por se considerar *setting* privilegiado da relação professor-aluno com impactos no desenvolvimento acadêmico e socioemocional de crianças e adolescentes (Koga et al., 2015).

As CSEs de docentes foram então definidas como padrões atitudinais, cognitivos e comportamentais resultantes da articulação de um amplo conjunto de conhecimentos, habilidades e motivações para lidar e gerenciar apropriadamente as demandas afetivo-emocionais e sociais inerentes às relações docente-aluno, aluno-docente e aluno-aluno no contexto da sala de aula (e.g., Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Saarni, 1999; Swiatkiewicz, 2014). As CSEs são expressas em quatro dimensões:

1. Atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula (APT): predisposição motivacional para pensar positivamente sobre os diversos aspectos das interações sociais envolvidas na atividade docente em sala de aula e investir afetivamente em comportamentos que preservem estados afetivos positivos pró-aprendizagem

para os alunos e de bem-estar no trabalho para o docente (e.g., elogiar a dedicação dos alunos no processo de aprendizagem);

2. Consciência emocional (CEM): capacidade de identificar e perceber estados afetivos pessoais e dos alunos, sendo empático e agindo para prevenir a emergência de estados afetivos disruptivos, além de superar tensões e conflitos nas relações aluno-aluno, docente-aluno, aluno-docente (e.g., identificar o estado de humor dos alunos);

3. Autonomia e regulação emocional (ARE): percepção de autoeficácia no controle da expressão emocional, vindo a promover mudanças de estados afetivo-emocionais pessoais e dos alunos durante as atividades em sala de aula, que assegurem um clima afetivo suportivo à aprendizagem. Inclui o reconhecimento de limites pessoais, solicitando ajuda quando necessário (de colegas, superiores etc.) para melhor gerenciar situações emocionalmente desafiadoras no ambiente de sala de aula (e.g., controlar as próprias emoções em situações de conflito com os alunos);

4. Sociabilidade (SOC): capacidade de comunicar-se de modo assertivo em sala de aula, usando vocabulário adequado para os alunos e mostrando abertura para o diálogo. Inclui também a capacidade de manter boa qualidade nas interações sociais, criando um ambiente de tolerância e de respeito à diversidade e avançando na superação de tensões e conflitos decorrentes das relações aluno-aluno, aluno-docente, docente-aluno (e.g., capacidade de manter um ambiente de sala de aula de respeito à diversidade).

Uma das principais contribuições do EMODOC é colocar à disposição de gestores da área educacional ou profissionais dedicados à formação de docentes do ensino fundamental um modelo de CSEs sintetizado a partir de revisão de literatura e, também, um instrumento capaz de avaliar com mais precisão as necessidades de desenvolvimento socioemocional em docentes. Presume-se que quanto mais precisa for uma avaliação, mais adequadas serão as ações para desenvolver e superar dificuldades, oferecendo o suporte necessário e melhorando o desempenho do docente na sala de aula.

Método

O estudo foi conduzido em duas etapas. Na primeira, foram realizados, após revisão de literatura e proposição do modelo teórico, grupos focais e entrevistas com a população-alvo para auxiliar a construção do EMODOC. Na segunda etapa foram avaliadas as qualidades psicométricas do EMODOC em uma amostra de professores do ensino fundamental.

² O modelo teórico do EMODOC e a sua respectiva medida foram desenvolvidos no âmbito das atividades do EMOTRAB, grupo de pesquisa da Universidade Federal da Bahia dedicado ao estudo de emoções, sentimentos e afetos em contextos de trabalho.

Etapa 1 - Elaboração da Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental (EMODOC)

Os procedimentos seguiram as recomendações da literatura (Andrade & Valentini, 2018; Borsa & Seize, 2017; Carvalho & Ambiel, 2017). Após revisão bibliográfica e proposição do modelo teórico foram realizadas presencialmente cinco entrevistas e dois grupos focais com o público-alvo para auxiliar no refinamento do modelo e na elaboração dos itens do instrumento. Participaram dos grupos focais cinco educadores e, das entrevistas individuais, cinco professores. Esses docentes tinham experiência nas diversas séries do ensino fundamental da rede pública e privada, sendo seis mulheres e quatro homens.

Nessas entrevistas e grupos focais era solicitado que os docentes recordassem das situações de sala de aula com alunos que exigiam gerenciamento emocional, descrevessem quais emoções eram eliciadas e suas consequentes reações. As entrevistas e grupos focais tiveram áudios gravados para posterior análise. Em seguida, foram realizadas oficinas com seis membros do grupo de pesquisa para a elaboração dos itens, sendo três mestres e três doutores em psicologia. Os itens foram elaborados a partir das situações de sala de aula e as consequentes reações que os professores relataram nas entrevistas e grupos focais. Isso permitiu a construção de itens que avaliassem as CSEs dos docentes de modo situacional, localizados no principal contexto de sua atuação, a sala de aula.

Os itens foram submetidos ao exame de seis juízes especialistas para verificar a clareza e a adequação ao construto CSEs e suas dimensões. Embora a recomendação da literatura (Pasquali, 2010) seja a adoção do critério de 80% de concordância entre os juízes para determinar se o item apresenta problemas quanto aos critérios de análise, esse parâmetro pode ser flexibilizado quando se supõe que os fatores do instrumento são correlacionados.

Esse é o caso do EMODOC, no qual os atributos latentes não operam isoladamente, sendo fortemente interrelacionados (Denham, 2018). É difícil supor, por exemplo, que um docente que consiga controlar sua expressão emocional ou gerenciar situações emocionalmente desafiadoras em sala de aula (ARE), não possua habilidades de identificar e perceber estados afetivos de si e dos alunos (CEM). Assume-se, portanto, na construção do EMODOC a correlação entre as dimensões e, conseqüentemente, a possibilidade de um mesmo item estar relacionado a outra dimensão. Isso tornaria possível compor um escore geral de competências socioemocionais (fator geral). Em decorrência disso, era de se esperar algum grau de discordância entre os juízes quanto à alocação dos itens nas dimensões do EMODOC. Por esse motivo, fixou-se como ponto de corte um grau de concordância de 66%, o que corresponde ao consenso entre o mínimo de quatro dos seis juízes.

O EMODOC ainda foi submetido a pré-teste para verificar se os itens são compreensíveis para o público-alvo. Esse pré-teste foi realizado por meio de entrevistas individuais com cinco professores do ensino fundamental, sendo três mulheres e dois homens. Como critério para modificação ou exclusão dos itens do EMODOC fixou-se como ponto de corte as sugestões de pelo menos três professores por item avaliado. Como resultado, 18 itens foram ajustados para torná-los mais compreensíveis e próximos à experiência dos docentes em sala de aula. Dos 48 itens inicialmente formulados, a versão final do EMODOC foi fixada em 38 itens, distribuídos nas quatro dimensões teóricas apresentadas anteriormente, a saber: APT - 10 itens (“sou otimista em relação a aprendizagem dos alunos, porque acredito que ela é um processo gradual”); CEM - 7 itens (“percebo quando o aluno está isolado e busco me aproximar para entender o que está ocorrendo”); ARE - 10 itens (“sei como agir em situações de conflito entre alunos em sala de aula para evitar que se agravem”); e SOC - 8 itens (“procuro integrar os novos alunos para que se sintam acolhidos”). O EMODOC é respondido por meio de uma escala *Likert*, variando de *definitivamente não me descreve* (1) a *descreve completamente* (5), tendo a seguinte instrução: “Caro(a) professor(a), abaixo você encontra uma série de afirmativas sobre a experiência de seu dia a dia na sala de aula. Responda com base no quanto cada uma delas descreve seu modo de pensar e agir”.

Etapa 2 - Análise das propriedades psicométricas da Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental (EMODOC)

Participantes

Na segunda etapa participaram 188 professores do ensino fundamental da rede pública municipal de uma capital do nordeste brasileiro. A média de idade foi 45,8 anos ($DP=8,5$), variando de 29 a 70 anos, sendo a maioria composta por mulheres (84,6%) que lecionavam no ensino fundamental 1 (59%) e possuíam pós-graduação/especialização (71,8%). O tempo médio de experiência no ensino fundamental foi 17,1 anos ($DP=8,2$), variando de 1 a 40 anos.

Procedimentos de Coleta de Dados

Solicitou-se autorização à Secretaria de Educação do município e aos diretores das escolas para a realização da coleta de dados. Mediante aprovação, os professores eram informados sobre a pesquisa. Além do EMODOC, os professores assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preenchiam uma ficha de dados sociodemográficos. O estudo seguiu as determinações éticas sobre pesquisa com seres humanos de acordo com a resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição a que o projeto estava vinculado (CAAE: 11356218.5.0000.5686).

Análise de Dados

As Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) foram realizadas no *software* FACTOR versão 10.10.02 para avaliar a estrutura interna do EMODOC. Ao considerar a escala de resposta do instrumento optou-se pelas matrizes de correlação policóricas e o método de extração *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS) (Asparouhov & Muthen, 2010). A rotação escolhida foi a *Robust Promin* (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019). Análises Paralelas (APs) com permutação aleatória dos dados foram utilizadas para examinar a quantidade de fatores a serem retidos (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). Os índices de ajuste *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI) avaliaram a adequação das estruturas fatoriais (Brown, 2006). A confiabilidade do instrumento foi avaliada por meio do cálculo da fidedignidade composta.

Resultados

Nesta seção serão descritas as quatro Análises Fatoriais Exploratórias realizadas para se definir a estrutura final do EMODOC. As duas primeiras correspondem à tentativa de solução composta pelos quatro fatores embasadas no modelo teórico adotado e as duas AFEs subsequentes às tentativas de solução com dois fatores e unifatorial, respectivamente.

Primeira tentativa: soluções de quatro fatores

Essa tentativa fixou quatro fatores a serem extraídos, como proposto pelo modelo teórico do EMODOC. A solução fatorial apresentou índices adequados (Testes de Esfericidade de *Bartlett* = 1709,7, *gl* = 703, $p < 0,001$; *Kaiser-Meyer-Olkin* [KMO] = 0,87; RMSEA = 0,00; CFI = 1,00; TLI = 1,01), embora as APs tenham sugerido dois fatores como os mais representativos dos dados.

Os quatro fatores explicaram 44,87% da variância. A fidedignidade composta foi adequada para quase todos os fatores, exceto para o fator 4 (FC = 0,52). Entretanto, a estrutura fatorial presente nesta solução não se ajustou como esperado teoricamente. Os itens elaborados para representar as dimensões do EMODOC (APT, ARE, CEM e SOC) saturaram em todos os quatro fatores o que torna sem sentido teórico esta estrutura fatorial. Por esse motivo procedeu-se a nova AFE, fixando, outra vez, quatro fatores a serem extraídos e retirando os itens 07, 20 e 28, por saturarem abaixo de 0,30, bem como o item 05 por apresentar cargas cruzadas acima de 0,30 em duas dimensões, com diferença entre elas de apenas 0,02. Nessa segunda AFE, novamente, a estrutura fatorial não se ajustou ao modelo teórico do EMODOC e as APs continuaram a sugerir dois fatores como os mais representativos para os dados.

Segunda tentativa: solução com dois fatores

Com o indicativo das APs e procurando uma solução fatorial que se ajustasse melhor ao modelo teórico,

procedeu-se a outra AFE, fixando em dois fatores. Essa solução apresentou índices satisfatórios (Testes de Esfericidade de *Bartlett* = 1725,0, *gl* = 561, $p < 0,001$; KMO = 0,88; RMSEA = 0,02; CFI = 0,99; TLI = 0,98).

Os dois fatores explicaram 37,36% da variância e seus índices de fidedignidade composta foram adequados (FC > 0,70). Entretanto, esta solução fatorial não se ajustou de modo satisfatório ao esperado teoricamente. O fator 1 englobou itens das dimensões teóricas APT (3 itens), ARE (1 item) e CEM (2 itens), enquanto o fator 2 mostrou-se mais “robusto” numericamente carregando itens representativos de todas as dimensões do EMODOC (APT – 6 itens, CEM – 5 itens, ARE – 5 itens e SOC – 9 itens). Por esse motivo, conduziu-se mais uma AFE, descrita na próxima subseção, determinando a extração de apenas um fator e excluindo os itens representativos do fator 1 (itens 21, 22, 24, 34, 36 e 37) desta solução com dois fatores e também os itens 8, 10 e 25 que tiveram cargas fatoriais menores que 0,30.

Terceira tentativa: solução unifatorial – a favor de um escore geral de CSEs

Nessa última AFE, os indicadores foram adequados (Testes de Esfericidade de *Bartlett* = 1759,6, *gl* = 300, $p < 0,001$; KMO = 0,91; RMSEA = 0,03; CFI = 0,98; TLI = 0,98). A Tabela 1 apresenta as cargas fatoriais dos itens que estão ordenados conforme as dimensões teóricas do EMODOC e suas respectivas cargas fatoriais.

O fator explicou 37,32% da variância e a fidedignidade composta (FC = 0,92) foi adequada. A maioria dos itens apresentou carga fatorial satisfatória. Isso demonstra que a solução unifatorial é a que melhor representa os dados, assim como o conceito de CSEs e suas dimensões. Além disso, ao verificar os valores do *Bayesian Information Criterion* (BIC), o modelo unidimensional foi o que melhor se ajustou aos dados (Modelo 1 [4fatores] = 1488,610; Modelo 2 [Bifatorial] = 1049,088; Modelo 3 [Unifatorial] = 584,379), pois quanto menor seu valor, mais ajustado é o modelo (Damásio & Dutra, 2017).

Embora a solução unifatorial seja a que melhor representa os itens do EMODOC, eles se relacionam a facetas diferentes das CSEs: APT, CEM, ARE e SOC. A defesa das facetas permitiria que o EMODOC gerasse dois tipos de informação: um escore global de CSEs e também um escore específico por faceta, o que seria relevante para políticas de desenvolvimento de competências. Recorreu-se, então, aos procedimentos adotados por Baer et al. (2006) e Barros et al. (2014) na validação e adaptação da escala *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ). Calculou-se a consistência interna (alfa de *Cronbach*) de cada uma dessas facetas, retirando os itens 01, 03 e 27 que apresentaram cargas fatoriais menores ou próximas de 0,30.

Os seguintes resultados foram obtidos: $\alpha_{(APT)} = 0,72$; $\alpha_{(CEM)} = 0,71$; $\alpha_{(ARE)} = 0,31$; $\alpha_{(SOC)} = 0,77$. O resultado da autonomia e regulação emocional (ARE) não ofereceu suporte para defini-la como uma faceta. A explicação

para isso encontra apoio na suposição de que ARE opera como um componente transversal das CSEs, uma vez que todos os itens do EMODOC foram construídos para incluir elementos de regulação emocional. O próprio conceito de CSEs do EMODOC envolve ação ou comportamento do docente como consequência de algum nível de regulação emocional. Decidiu-se por seguir adiante com o procedimento de teste de facetas, incorporando os três itens de ARE às demais facetas com base na matriz de correlações e na análise do conteúdo

desses itens. O item 06 (capacidade de identificar ações que evitem conflito entre alunos) foi incorporado à faceta CEM, o 17 (capacidade de sensibilizar os alunos em sala de aula) à APT e o 30 (capacidade de controlar as emoções em situações de conflito) à SOC. Os alfas de *Cronbach* foram novamente calculados agora prevenindo apenas três facetas para o EMODOC: $\alpha_{(APT)}=0,69$ (itens 02, 11, 14, 15, 17, 18 e 26); $\alpha_{(CEM)}=0,72$ (itens 06, 12, 19, 31, 35 e 38); e $\alpha_{(SOC)}=0,77$ (itens 04, 09, 13, 16, 23, 29, 30, 32 e 33).

Tabela 1
Solução Unifatorial do EMODOC

Rótulos dos Itens	Conteúdo dos Itens	Cargas Fatoriais
15. APT	Otimismo em relação à aprendizagem do aluno	0,66
11. APT	Motivação para lidar com desafios da interação com alunos	0,64
18. APT	Motivação para lidar com desafios de sala de aula	0,56
14. APT	Elogio aos esforços de aprendizagem dos alunos	0,54
02. APT	Motivação para lidar com situações de conflito em sala	0,50
26. APT	Valorização dos pontos fortes dos alunos	0,46
35. CEM	Identificação de situações de isolamento de alunos	0,71
31. CEM	Identificação do estado de humor da turma	0,59
12. CEM	Identificação do estado de humor do aluno	0,55
19. CEM	Identificação do estado de humor da turma	0,55
38. CEM	Identificação do estado de humor da turma	0,55
06. ARE	Capacidade de identificar ações que evitem conflito entre alunos	0,58
17. ARE	Capacidade de sensibilizar os alunos em sala de aula	0,51
30. ARE	Capacidade de controlar as emoções em situações de conflito	0,47
27. ARE	Falta de controle emocional	0,38
01. ARE	Capacidade de controlar as próprias emoções	0,26
23. SOC	Capacidade de integrar novos alunos	0,79
29. SOC	Capacidade de manter diálogo com alunos	0,71
32. SOC	Capacidade de manter diálogo com alunos	0,70
13. SOC	Capacidade de comunicar-se assertivamente	0,70
33. SOC	Suporte a alunos em dificuldade de aprendizado	0,64
09. SOC	Capacidade de manter boa qualidade nas interações sociais	0,63
04. SOC	Capacidade de manter um ambiente de respeito à diversidade	0,54
16. SOC	Capacidade de comunicar-se adequadamente com alunos	0,50
03. SOC	Suporte a alunos em dificuldade de aprendizado	0,35

Nota. APT=Atitude Positiva para com o trabalho docente; CEM=Consciência emocional, ARE=Autonomia e regulação emocional; SOC=Sociabilidade. A segunda coluna apresenta os conteúdos semânticos de cada item

O segundo passo foi realizar análises de regressão linear múltipla para cada faceta, com as demais atuando como predictoras. Tendo em vista que o valor do R^2 ajustado se refere à variância explicada pela relação com as demais facetas, subtraiu-se esse valor do alfa de *Cronbach* para verificar a variância sistemática independente das outras facetas. Os valores do R^2 ajustados foram: APT=0,53; CEM=0,54; e SOC=0,63, e as variâncias sistemáticas independentes de cada faceta foram: APT=0,17; CEM=0,18; e SOC=0,14. Esses valores

indicam que a variância independente de cada faceta é menor que sua variância explicada pelas demais, o que permite inferir que tais facetas não se comportam como fatores independentes, mas compartilham variância, embora ofereçam conteúdos diferenciados sobre as CSEs.

Congruente com o modelo teórico do EMODOC que sugere a sociabilidade como elemento-chave das CSEs em sala de aula, os resultados das análises de regressão indicaram que a SOC é o melhor preditor das demais facetas: SOC explica ATP ($\beta=0, 0,546, p<0,001$) e CEM

($\beta=0,565$, $p < 0,001$); CEM explica SOC ($\beta= 0,457$, $p<0,001$) e APT ($\beta=0,231$, $p<0,05$); e, por fim, APT explica SOC ($\beta=0,427$, $p<0,001$) e CEM ($\beta=0,223$, $p<0,05$). A versão final do EMODOC é composta por 22 itens.

Discussão

Este estudo teve como objetivo construir e verificar as propriedades psicométricas da medida de competências socioemocionais de docentes de ensino fundamental. A versão final da medida encontra-se disponível mediante solicitação aos autores. Diferentemente de outros instrumentos que avaliam as CSEs (e.g., Macêdo & Silva, 2020), o EMODOC considera seus aspectos situacionais (Ambiel et al., 2015), avaliando tais competências no contexto da sala de aula, principalmente em situações de interação com estudantes, pilar da atuação dos educadores neste nível de ensino (Koga et al., 2015).

Os procedimentos de análises fatoriais exploratórias realizados neste estudo tiveram um duplo objetivo. O primeiro foi explorar a estrutura fatorial do EMODOC em um contínuo diálogo entre o modelo teórico hipotetizado e os dados coletados de professores para fins de aperfeiçoamento teórico. O segundo foi explorar a possibilidade de sustentar que é possível dispor de um instrumento capaz de preservar a complexidade e amplitude do conceito de competências socioemocionais, gerando um escore geral, mas que ao mesmo tempo ofereça informações detalhadas sobre o comportamento das facetas de manifestação do fenômeno.

As análises realizadas neste estudo na tentativa de verificar a sustentabilidade das facetas do EMODOC permitiram concluir que autonomia/regulação emocional funciona como um componente transversal das CSEs, cujas características estão presentes nas demais facetas. Isso está em consonância com os critérios de construção da medida em que se procurou formular itens que incluíssem algum comportamento resultante da regulação emocional para lidar com situações de demanda socioemocional em sala de aula. Constatou-se também que as dimensões teóricas ou facetas remanescentes possuíam variâncias independentes menores que as variâncias explicadas pelas outras facetas, ratificando a solução unifatorial do EMODOC. Outro dado resultante das análises de regressão a ser destacado é que a sociabilidade se mostrou como a melhor preditora das demais facetas, permitindo concluir ser ela central nas CSEs de docentes. O entendimento das CSEs como um conceito geral, mas ao mesmo tempo composto por três facetas, sociabilidade, atitude positiva para com o trabalho docente em sala de aula e consciência emocional, poderia facilitar a tomada de decisão em processos de avaliação e desenvolvimento de competências de docentes.

Os resultados deste estudo aportam também novos elementos à discussão na literatura de construção e

validação de medidas de CSEs. Alguns estudos consideram as CSEs como um construto multidimensional (e.g. Pérez-Escoda et al., 2010), unidimensional (e.g. Whitehead, 2013), ou ainda como fator de segunda-ordem composto por subdimensões (e.g. Delcourt et al., 2016; Doromal et al., 2019). Esses resultados também evidenciam que os componentes integrantes das competências socioemocionais são atributos que dificilmente operam de modo isolado (Denham, 2018). Esses componentes ao operarem de modo associado para compor um único construto tornam, portanto, difícil supor que um professor que não compreenda os estados emocionais de si próprio e dos seus estudantes (CEM), consiga investir afetivamente em comportamentos que preservam a capacidade de aprendizagem de seus alunos (APT) ou tenha níveis satisfatórios de sociabilidade (SOC).

A principal limitação da pesquisa refere-se à quantidade de participantes, o que dificultou a adoção de outras análises na busca de evidências psicométricas para o EMODOC, confirmando a unidimensionalidade da medida. Sugere-se, então, que estudos posteriores coletem dados em amostras diversificadas de professores de outras redes de ensino, como a estadual ou mesmo a privada, a fim de testar a replicabilidade da estrutura do EMODOC.

Por fim, destacamos que o EMODOC é um instrumento de autorrelato. Reconhece-se que houve avanço na formulação de itens que sinalizam articulação entre tomada de consciência da situação emocional específica e uma linha de ação para lidar com tal situação, que envolve regulação. No entanto, pensar como agir nem sempre corresponde a como de fato se age na prática (Mourão et al., 2016). Assim, é necessário reconhecer que processos de autoavaliação estão sujeitos a vieses de superavaliação ou subestimação (Carvalho & Ambiel, 2017). Desse modo, seguindo orientações de Macêdo e Silva (2020), torna-se necessário o desenvolvimento de medidas de CSEs complementares para avaliações do tipo 360°. Essas avaliações permitiriam lidar com os vieses dos instrumentos de autorrelato, sendo que as CSEs dos docentes poderiam ser também avaliadas por seus pares, superiores ou alunos.

Apesar dessas limitações, considera-se que o presente estudo oferece um instrumento adequado e de fácil aplicação para avaliar as competências socioemocionais de docentes do ensino fundamental. O EMODOC avalia essas competências a partir de ações do público-alvo dentro de determinado contexto, no caso dos docentes, a sala de aula, considerando assim o papel desempenhado pelo ambiente no funcionamento socioemocional e, conseqüentemente, o caráter desenvolvimental das CSEs (Saarni, 1999). Espera-se, portanto, que o EMODOC promova avaliações mais precisas acerca do domínio emocional de professores diante das demandas interacionais inerentes ao cotidiano da sala de aula. Adicionalmente, espera-se que o instrumento venha a

contribuir também para políticas educacionais voltadas à formação do docente ao oferecer insumos para a elaboração de programas de desenvolvimento emocional e para verificação de seus efeitos nesse público.

Agradecimentos

Não há menções.

Financiamento

Todas as fontes de financiamento para elaboração e produção do estudo (coleta, análise e interpretação dos dados, bem como, escrita dos resultados no presente manuscrito) foram fornecidas pela bolsa de Mestrado da FAPESB, concedida a um dos autores do artigo, e pelas bolsas de Produtividade do CNPq, concedidas a dois autores do manuscrito.

Declaração de participação da elaboração do manuscrito

Declaramos que todos os autores participaram da elaboração do manuscrito. Especificamente, os autores Iago Andrade Carias, Sônia Maria Guedes Gondim,

Josemberg Moura de Andrade e Carolina dos Anjos Almeida Brantes participaram da redação inicial do estudo - conceitualização, investigação, visualização, os autores Iago Andrade Carias, Sônia Maria Guedes Gondim e Josemberg Moura de Andrade participaram da análise dos dados, e os autores Iago Andrade Carias, Sônia Maria Guedes Gondim, Josemberg Moura de Andrade e Carolina dos Anjos Almeida Brantes participaram da redação final do trabalho – revisão e edição.

Disponibilidade dos dados e materiais

Todos os dados e sintaxes gerados e analisados durante esta pesquisa serão tratados com total sigilo devido às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Porém, o conjunto de dados e sintaxes que apoiam as conclusões deste artigo estão disponíveis mediante razoável solicitação ao autor principal do estudo.

Conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflitos de interesses.

Referência

- Ambiel, R. A. M., Campos, M. I. de, Alves, B. de P., & Silva, C. P. (2015). Fundamentos e aplicabilidade dos Testes de Julgamento Situacional no contexto da Psicologia Organizacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(3), 298-308. <https://doi.org/10.17652/rpot/2015.3.529>
- Amdurer, E., Boyatzis, R. E., Saatcioglu, A., Smith, M. L., & Taylor, S. N. (2014). Long term impact of emotional, social and cognitive intelligence competencies and GMAT on career and life satisfaction and career success. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01447>
- Andrade, J. M. de, & Valentini, F. (2018). Diretrizes para a Construção de Testes Psicológicos: a Resolução CFP nº 009/2018 em Destaque. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(spe), 28-39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208890>
- Antunes, D. D., & Plaszewski, H. (2018). O ser professor em contínua construção. *Educação*, 41(1), 30-40. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29782>
- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2010). Simple Second Order Chi-Square Correction. *Mplus Technical Appendix*, 1-8. https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema*, 18, 13-25.
- Barros, V. V. de, Kozasa, E. H., Souza, I. C. W. de, & Ronzani, T. M. (2014). Validity evidence of the Brazilian version of the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 317-327. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300009>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/ric/article/view/99071>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales (emotional competences). *Educación XX*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Borsa, J., & Seize, M. (2017). Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: Dois caminhos possíveis. In B. F. Damásio & J. C. Borsa (Eds.), *Manual de desenvolvimento de instrumento psicológicos* (pp. 15-37). Vetor Editora.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Bueno, J. M. H., Correia, F. M. de L., Abacar, M., Gomes, Y. de A., & Júnior, F. S. P. (2015). Competências emocionais: Estudo de validação de um instrumento de medida. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 153-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5213804>
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G., & Oliveira, M. E. T. de. (2019). Intenção de abandono profissional entre professores: O papel dos estressores ocupacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240028. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240028>
- Carvalho, L., & Ambiel, R. (2017). Construção de instrumentos psicológicos. In B. F. Damásio & J. C. Borsa (Eds.), *Manual de desenvolvimento de instrumento psicológicos* (pp. 39-55). Vetor Editora.

- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire—Teacher’s Version: Validation of a Short Form. *Psychological Reports, 119*(1), 221-236. <https://doi.org/10.1177/0033294116656617>
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 30*(3), 339-346. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>
- Damásio, B., & Dutra, B. (2017). Análise fatorial exploratória: Um tutorial com o software FACTOR. In B. F. Damásio & J. C. Borsa (Eds.), *Manual de desenvolvimento de instrumento psicológicos* (pp. 15-37). Vetor Editora.
- Damásio, B. F., & Semente Educação, G. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). *Temas em Psicologia, 25*(4), 2043-2050. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt>
- Delcourt, C., Gremler, D. D., van Riel, A. C. R., & van Birgelen, M. J. H. (2016). Employee Emotional Competence: Construct Conceptualization and Validation of a Customer-Based Measure. *Journal of Service Research, 19*(1), 72-87. <https://doi.org/10.1177/1094670515590776>
- Denham, S. A. (2018). Implications of Carolyn Saarni’s work for preschoolers’ emotional competence. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(6), 643-657. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1479250>
- Di Maggio, R., Zappulla, C., Pace, U., & Izard, C. E. (2017). Adopting the Emotions Course in the Italian Context: A Pilot Study to Test Effects on Social-Emotional Competence in Preschool Children. *Child Indicators Research, 10*(2), 571-590. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9387-x>
- Doromal, J. B., Cottone, E. A., & Kim, H. (2019). Preliminary Validation of the Teacher-Rated DESSA in a Low-Income, Kindergarten Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(1), 40-54. <https://doi.org/10.1177/0734282917731460>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior, 6*(16), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 14*(4), 394-406. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E., & Zenasni, F. (2015). Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults? *Journal of Vocational Behavior, 88*, 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.007>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Koga, G. K. C., Melanda, F. N., Santos, H. G. dos, Sant’Anna, F. L., González, A. D., Mesas, A. E., Andrade, S. M. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva, 23*(3), 268-275. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201500030121>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2019). Robust Promin: A method for diagonally weighted factor rotation. LIBERABIT. *Revista Peruana de Psicología, 25*(1), 99-106. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.08>
- Macêdo, J. W. de L., & Silva, A. B. da. (2020). Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 20*(2), 965-973. <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>
- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2016). Emotional Competence and Anxiety in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 19*(2), 162-184. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0204-3>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (p. 03-34). Basic Books.
- Mitic, P., Savic, Z., & Stojiljkovic, N. (2012). Emotional competence and subjective well-being of future pedagogues of physical education. *Research in Kinesiology, 40*(2), 197-203. <http://fsprm.mk/wp-content/uploads/2013/08/Pages-from-Spisanic-RIK-br.-2-2012-11.pdf>
- Mourão, L., Bastos, A. V. B., & Oliveira, R. P. de. (2016). The saying and the doing in research on WOP. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 16*(4), 333-339. <https://doi.org/10.17652/rpot/2016.4.12575>
- Neves, M. Y. R., Brito, J. C. de, & Muniz, H. P. (2019). A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. *Cadernos de Saúde Pública, 35*, e00189617. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00189617>
- Oliveira, D. A. (2016). Condiciones de trabajo y carrera docente en las escuelas públicas brasileñas. *Propuesta educativa, 25*(45), 50-62. http://propuestaeducativa.flaco.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA45_dossier_oliveira.pdf
- Pancorbo, G., Laros, J. A., Pancorbo, G., & Laros, J. A. (2017). Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNNA 1.0) Inventory. *Paidéia (Ribeirão Preto), 27*(68), 339-347. <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201712>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Artmed.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alzina, R., Filella Guiu, G., & Soldevila Benet, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista española de orientación y psicopedagogía, 21*(2), 367-379. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785017.pdf>
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment, 32*(1), 5-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Primi, R., Santos, D. D. dos, Hauck, N., Fruyt, F. D., & John, O. P. (2019). Mapping self-report questionnaires for socio-emotional characteristics: What do they measure? *Estudos de Psicologia (Campinas), 36*, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180138>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- Serpa, A. L. O. (2017). *Váriáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.
- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: Um estudo correlacional. *Revista Brasileira de Educação, 23*, e230048. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230048>
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: Um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR, 12*(3), 633-687. <https://doi.org/10.1590/1679-395112337>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education, 74*, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>

- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods, 16*(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Whitehead, J. K. (2013). *Investigating factor structure and validity evidence of a measure assessing students' perceptions of teachers' social and emotional competence* [Dissertação de Mestrado, University of British Columbia]. <https://doi.org/10.14288/1.0103371>

recebido em agosto de 2020
aprovado em outubro de 2021

Sobre os autores

Iago Andrade Carias é Psicólogo formado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA.

Sônia Maria Guedes Gondim é Professora Titular do Instituto de Psicologia da UFBA, com doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora 1D NPq.

Josemberg Moura de Andrade é Professor Associado II do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, com doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília.

Carolina dos Anjos Almeida Brantes é Psicóloga formada em psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA.

Como citar este artigo

Carias, I. A., Gondim, S. M. G., Andrade, J. M., & Brantes, C. A. A. (2022). Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental (EMODOC): Evidências de Validade, *Avaliação Psicológica, 21*(3), 319-328. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2022.2103.21414.08>