

**A RELAÇÃO ENTRE AS EMOÇÕES DO PROFESSOR E A AUTOEFICÁCIA
DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' EMOTIONS AND TEACHERS' SELF-
EFFICACY: A SYSTEMATIC REVIEW

LA RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES DEL PROFESOR Y LA AUTOEFICACIA
DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Camila Marta de Almeida¹ 0000-0002-8511-1601

Sofia Freire² 0000-0002-9394-9738

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal;
camila.almeida@campusl.ul.pt

² Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal; asraposo@ie.ulisboa.pt

RESUMO:

O objetivo deste estudo é compreender a relação entre as emoções discretas do professor vivenciadas no contexto escolar e a autoeficácia docente. Para tal, realizou-se uma revisão sistemática de literatura. As buscas dos estudos foram realizadas nas bases de dados ERIC EBSCOhost, Scopus e Web of Science desde o ano 1980 até fevereiro de 2022. Foram incluídos artigos revisados por pares, publicados nos idiomas português, inglês e espanhol, que investigaram a relação entre as emoções discretas de professores, do ensino fundamental e médio, com a autoeficácia docente. A qualidade dos estudos foi mensurada pela ferramenta *Appraisal Tool for Cross-Sectional Studies* (DOWNES; BRENNAN; WILLIAMS; DEAN, 2016). No geral, sete artigos foram incluídos com um total de participantes variando de 68 a 3010 professores. Os estudos incluídos revelaram uma qualidade de moderada a alta. Os resultados suportam, de uma forma moderada, a relação entre algumas emoções discretas dos professores e as crenças de autoeficácia docente. A presente revisão sugere a necessidade de mais estudos investigarem as emoções do professor em sua abordagem discreta e em diferentes culturas com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre como diferentes emoções se relacionam com a autoeficácia docente.

Palavras-chave: emoções; autoeficácia; professor; revisão sistemática.

ABSTRACT:

The goal of the current study was to examine the relationship between teachers' discrete emotions within the school context and teachers' self-efficacy. For this, a systematic literature review was conducted. Search was carried out on ERIC EBSCOhost, Scopus and Web of Science databases, within the period between 1980 to February 2022. Peer-reviewed articles published in Portuguese, English and Spanish, which investigated the relationship between the elementary and high school teachers' discrete emotions and teachers' self-efficacy were selected for the review. Studies revealed a moderate to high quality as measured by the *Appraisal Tool for Cross-Sectional Studies* (DOWNES; BRENNAN; WILLIAMS; DEAN, 2016). Overall, seven articles were included with a total of participants ranging from 68 to 3010 teachers. Results moderately support the relationship between some discrete emotions and teachers' self-efficacy. The review suggests the need for further investigate teachers' emotions according to a discrete approach, in different cultures.

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL • 2023 • v. 19, n. 50: e12159

Recebido: 21 de outubro de 2022 | Aprovado: 25 de fevereiro de 2023 | Publicado: 01 de março de 2023

Keywords: emotion; self-efficacy; teacher; systematic review.

RESUMEN:

El objetivo de este estudio es comprender la relación entre las emociones discretas del profesor experimentadas en el contexto escolar y la autoeficacia del profesor. Se realizaron búsquedas en las bases de datos ERIC EBSCOhost, Scopus y Web of Science desde 1980 hasta febrero de 2022. Artículos revisados por pares publicados en portugués, inglés y español, que investigaron la relación entre las emociones discretas de los maestros, de la primaria y secundaria, con la autoeficacia docente, fueron incluidos en la revisión. La calidad de los estudios fue medida por la Appraisal Tool for Cross-Sectional Studies (DOWNES; BRENNAN; WILLIAMS; DEAN, 2016). Se incluyeron siete artículos con un total de participantes que variaron de 68 a 3010 profesores. Los estudios incluidos revelaron una calidad moderada a alta. Los resultados apoyan, de manera moderada, la relación entre algunas emociones discretas de los profesores y las creencias de autoeficacia docente. Esta revisión sugiere la necesidad de estudios adicionales para investigar las emociones del profesor en su enfoque discreto y en diferentes culturas para profundizar el conocimiento sobre cómo las diferentes emociones se relacionan con la autoeficacia del profesor.

Palabras clave: emoción; autoeficacia; profesor; revisión sistemática.

Introdução

As emoções são um componente da vida profissional dos professores (SUTTON; WHEATLEY, 2003), que afetam o seu bem-estar e o envolvimento com o trabalho (SLIŠKOVIC, BURIC; SORIC, 2018), bem como o processo ensino-aprendizagem (CHEN, 2021). E de fato estudos sugerem, por exemplo, que os professores tendem a experimentar mais emoções positivas em relação aos alunos do que emoções negativas (BAHIA; FREIRE; AMARAL; ESTRELA, 2013) e que quanto mais experienciam emoções como alegria e orgulho em relação aos alunos mais envolvidos estão com o seu trabalho; pelo contrário, os estudos revelam que quando os professores experienciam emoções, tais como raiva e desesperança, eles tendem a manifestar níveis mais elevados de *burnout* (SLIŠKOVIC, BURIC; SORIC, 2018). Contudo, apesar de reconhecida a sua importância para o processo educativo (e.g., HARGREAVES, 2000), essa área de investigação foi negligenciada no campo educacional por muito tempo (CHEN, 2021). Foi a edição pioneira de Nias (1996), sobre as emoções no ensino, que veio chamar a atenção da comunidade científica para a importância das emoções do professor no processo de ensino. De fato, a autora reporta que, na década de setenta do século XX, escutou de um professor a seguinte frase “Eu adoro ensinar. Eu detesto escolas”¹ (NIAS, 1996, p.293, tradução nossa). Essa afirmação, segundo Nias (1996), revela que as circunstâncias de trabalho do professor podem influenciar a sua prática profissional.

¹ No original: “*I love teaching. I hate schools*”.

Uma emoção resulta de uma avaliação que o indivíduo faz de um estímulo interno ou externo; essa avaliação produz um conjunto de alterações simultâneas nos sistemas cognitivo, neurofisiológico, motor, motivacional e afetivo (SCHERER, 2005). Importa também referir que um mesmo estímulo pode originar alterações distintas nos diversos sistemas (SCHERER, 2005) e, logo, reações emocionais diferentes (SCHIRMER, 2015).

As emoções dos professores são afetadas pelas suas características pessoais, pelo seu contexto interpessoal e, ainda, por aspectos sociais, culturais e políticos (HARGREAVES, 2000). Por exemplo, Chen (2020) verificou que os professores com mais idade relatam com mais frequência emoções negativas do que emoções positivas em comparação com professores mais jovens. Nias (1996) verificou que as emoções negativas mais reportadas pelos professores se referem a aspectos fora da sala de aula, tal como relacionamento com os colegas de trabalho e pais, estrutura da escola e mudanças de políticas educacionais. Em sala de aula, vários aspectos podem também influenciar as experiências emocionais do professor, tais como, a progressão do aluno na aprendizagem, e a indisciplina ou cooperação durante o processo de ensino-aprendizagem (BURIC; MACUKA, 2018).

As emoções são também uma fonte importante a partir das quais os professores constroem as suas crenças de autoeficácia, i.e., crenças sobre a sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para atingir determinados resultados (BANDURA, 1997), ou no contexto educativo, crenças sobre a “[...] sua própria capacidade de planejar, organizar e implementar atividades que são necessárias para alcançar determinados objetivos educacionais”² (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007, p. 612, tradução nossa).

As crenças de autoeficácia são consideradas importantes no processo de ensino-aprendizagem (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001), pois estão associadas a satisfação e motivação no trabalho (BURIC; MACUKA, 2018; IAOCHITE; AZZI, 2012; WARE; KITSANTAS, 2007), bem como a maior persistência para enfrentar dificuldades do processo ensino-aprendizagem (PITKÄNIEMI, 2017; WARE; KITSANTAS, 2007). Com efeito, professores com crenças positivas de autoeficácia tendem a buscar soluções para facilitar a aprendizagem de estudantes com dificuldades, adaptando materiais didáticos, e tendem a lidar com o sucesso e fracasso de maneira reflexiva, avaliando as suas responsabilidades nos resultados dos alunos. Em contrapartida, professores que apresentam baixas crenças em suas capacidades para ensinar, tendem a relacionar, na maioria das vezes, o fracasso a aspectos de

² No original: “[...] *in their own abilities to plan, organize, and carry out activities required to attain given educational goals*”.

ordem extrínseca, por exemplo, a falta de recursos (WARE; KITSANTAS, 2007) e, além disso, tendem a apresentar níveis mais elevados de exaustão emocional (PEREIRA; PEREIRA; RAMOS, 2021). Daí ser fundamental o estudo sobre como são construídas as crenças de autoeficácia, com o intuito de melhorar o processo formativo dos professores e consequentemente ajudar nos resultados da educação (ZEE; KOOMEN, 2016).

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são formadas a partir da avaliação que indivíduo faz de um conjunto variado de informação, informação que resulta dos sucessos e da superação de desafios (experiência de mestria), da observação de um modelo com características/capacidades similares às suas a realizar determinada tarefa com sucesso (experiência vicariante) e do feedback avaliativo que o indivíduo recebe de uma outra pessoa quando está a realizar uma tarefa (persuasão social). Os estados fisiológicos e emocionais, tais como, ansiedade, fadiga e humor, também transmitem informações somáticas (BANDURA, 1997), nos quais os indivíduos confiam para fazer uma avaliação da sua capacidade para atingir os seus objetivos (MORRIS; USHER; CHEN, 2017).

No caso particular do contexto docente, os professores constroem as crenças sobre a sua capacidade de criar situações para atingir certos objetivos educacionais a partir da sua prática de ensinar (IAOCHITE; AZZI, 2012), mas também quando observam outros professores em situações de ensino, ou leem ou assistem a audiovisuais sobre a docência ou por meio de conversas com outros professores ou com gestores da escola (IAOCHITE, 2014). Além disso, a experiência de certas emoções permite-lhes também fazer juízos sobre a sua capacidade de planejar e concretizar o processo de ensino-aprendizagem no sentido que deseja. Por exemplo, experienciar nível elevado de estresse pode dificultar a construção de crenças positivas de autoeficácia, da mesma maneira que, experienciar prazer ou alegria no processo de ensino-aprendizagem pode favorecer a emergência de crenças positivas de autoeficácia (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007). E de fato, apesar da experiência de mestria ser a fonte de informação mais influente (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2007) e dos estados emocionais serem a fonte de autoeficácia menos estudada (MORRIS; USHER; CHEN, 2017), alguns estudos mostram que os estados emocionais podem também influenciar a autoeficácia docente (e.g., ARSLAN, 2019). No entanto, esses estudos tendem a focar-se em estados emocionais negativos, tal como exemplo no estresse. Assim sendo, torna-se necessário alargar a pesquisa sobre a relação entre estados emocionais, positivos e negativos, e a autoeficácia docente (MORRIS; USHER; CHEN, 2017), pois afinal, a profissão da docência compreende tanto emoções positivas como emoções negativas (PITKÄNIEMI, 2017).

Adicionalmente, estudos sobre a relação entre emoções do professor e a autoeficácia docente ainda não se apresentam como conclusivos (CHEN, 2019). E de fato, se alguns estudos sugerem uma associação significativa entre estados emocionais e autoeficácia docente (e.g., BORRACHERO; BRÍGIDO; COSTILLO; BERMEJO; MELLADO, 2013; CHEN, 2019; BURIĆ; MACUKA, 2018), num outro estudo não foi encontrada uma relação significativa entre emoções negativas e crenças de autoeficácia, mas sim uma associação entre emoções positivas e a autoeficácia docente (UZUNTIRYAKI-KONDAKCI; KIRBULUT; SARICI; OKTAY, 2022). Além disso, de acordo com o modelo Chen (2021), a autoeficácia docente tanto é antecedente como consequente das emoções do professor.

Para além de resultados distintos sobre a relação entre emoções e autoeficácia docente, é de referir também que as emoções podem ser estudadas segundo uma perspectiva dimensional ou discreta (FRENZEL, 2014), o que complexifica o seu estudo. Segundo a perspectiva dimensional, as emoções podem ser caracterizadas segundo diversas dimensões, tais como valência (prazer/desprazer; bom/ruim; positivo/negativo) e ativação (calmo-excitado) (SCHERER, 2005). De acordo com a perspectiva discreta, cada emoção é uma experiência única, por estar associada alterações únicas nos sistemas cognitivo, neurofisiológico, motor e motivacional (LENCH; FLORES; BENCH, 2011) e pelo fato de ter uma função diferente (IZARD; ACKERMAN, 1993). Segundo Chen (2021), pesquisas recentes sobre as emoções do professor têm adotado a perspectiva discreta, pelo fato de permitir o seu estudo mais detalhado (RINAS; DRESEL; HEIN; JANKE; DICKHÄUSER; DAUMILLER, 2020), no que se refere a compreender a relação de diversas emoções vivenciadas pelos professores no contexto de ensino e sua relação com as crenças de autoeficácia docente.

O presente estudo

O presente estudo teve como objetivo compreender qual a relação entre diferentes emoções discretas do professor (tais como, raiva, alegria, ansiedade, tristeza) vivenciadas no contexto escolar e a autoeficácia docente. Para tal, realizamos uma revisão sistemática de literatura. Esse tipo de revisão é uma forma de pesquisa que tem como fonte de dados os resultados de investigações (GALVÃO; PEREIRA, 2014) realizadas sobre uma determinada temática (SILVA; COSTA, 2021), por exemplo, autoeficácia docente (ZEE; KOOMEN, 2016). É desenvolvida a partir de um protocolo (PAGE *et al.*, 2021; SILVA; COSTA, 2021) com o propósito de “[...] identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183). A revisão sistemática, de um campo de

pesquisa, pode abranger distintos papéis, tais como, avaliação de teorias, tratar de temas que não poderiam ser realizados em estudos individualistas e apontar perspectivas para futuras investigações que são prioridade de determinada área de conhecimento (PAGE *et al.*, 2021). A presente revisão foi orientada pelas seguintes questões: 1. Quais as emoções discretas investigadas? 2. Qual a relação entre emoções positivas (e.g., alegria, prazer, orgulho) e autoeficácia docente? 3. Qual a relação das emoções negativas (e.g., tristeza, raiva, medo, ansiedade) e autoeficácia docente? 4. O que estudos longitudinais sugerem sobre a natureza da relação das emoções do professor com a autoeficácia docente?

Espera-se com este estudo dar um contributo para a clarificação da relação entre as emoções e autoeficácia, compreender como as duas se relacionam poderá ser importante para o contexto educativo no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Afinal, as emoções e a sua gestão são fundamentais para criar ambientes de aprendizagem positivos (e.g., HARGREAVES, 2000), que envolvam os alunos nas suas aprendizagens, aumentando, simultaneamente, a satisfação e a motivação para a docência (FRENZEL, 2014); já as crenças de autoeficácia permitem ao professor gerir a aula de forma mais eficaz, lidando com aspetos negativos de uma forma mais reflexiva e com persistência (WARE; KITSANTAS, 2007).

Metodologia

A presente revisão sistemática baseia-se no *Checklist Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta Analysis* (PRISMA) (PAGE *et al.*, 2021). A partir do PRISMA, foi criado um protocolo que gerenciou todo o processo da revisão. Para auxiliar o processo de revisão sistemática, foi utilizado o software StArt (*State of the Art through Systematic Review*) em sua versão 3.0.3 (FABRI; SILVA; HERNADES; OCTAVIANO, 2016). A revisão sistemática contou com seis etapas: busca dos estudos nas bases de dados; eliminação dos estudo duplicados; leitura de títulos e resumos; leitura de texto completo; extração dos dados; avaliação da qualidade dos estudos.

A busca sistemática dos estudos (etapa 1) foi realizada em três bases de dados eletrônicas consolidadas: ERIC EBSCOhost, Scopus e Web of Science no período entre 1980 a fevereiro de 2022. Esse período foi escolhido pelo fato de revisões sistemáticas na área das emoções do professor (CHEN, 2021) e autoeficácia docente (ZEE; KOOMEN, 2016) relatarem que os estudos nessas áreas começaram a emergir na década de oitenta para as emoções do professor e em meados da década de setenta no que concerne a autoeficácia docente. A primeira autora realizou a busca dos estudos nas bases de dados citadas, utilizando os seguintes termos

de pesquisas e operadores booleanos: “*teach* AND emotion* OR feeling* OR affective* OR mood* AND self-efficacy OR efficacy OR sense of efficacy*”. Esses termos foram pesquisados nos campos: título, resumo e palavras-chaves. Também foram utilizados os filtros por ano (de 1980 a 2022), idioma (inglês, português ou espanhol) e tipo de publicação (artigos primários, de periódicos) (Quadro 1). A última busca foi realizada em 28 de fevereiro de 2022. Os resultados foram exportados em formato BibTeX e RIS e, posteriormente, importados para o software StArt para a realização do processo de seleção.

Quadro 1: Estratégias de busca realizada em cada bases de dados eletrônicas

Base de dados	Estratégia de busca
ERIC EBSCOhost	<i>(teacher*) AND (emotion* OR feeling* OR affective* OR mood*) AND ("self-efficacy" OR efficacy OR "sense of efficacy")</i>
Scopus	<i>TITLE-ABS-KEY ((teacher*) AND (emotion* OR feeling* OR affective* OR mood*) AND (self-efficacy OR efficacy)) AND PUBYEAR > 1979 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Portuguese"))</i>
Web of Science	<i>teacher (Tópico) and emotion* or feeling* or affective* or mood* (Tópico) and self-efficacy or efficacy or "sense of efficacy" (Tópico) and Artigos or Acesso antecipado (Tipos de documento) and English or Spanish or Portuguese (Idiomas)</i>

Fonte: Elaboração das autoras

O processo de seleção foi realizado nas etapas 2 a 4, tendo sido definidos os seguintes critérios de inclusão: (a) pesquisas empíricas sobre a relação das emoções discretas do professor com a autoeficácia docente; (b) estudos assentes em definições explícitas de emoções e autoeficácia docente; (c) amostra do estudo formada por, pelo menos, 80% de professores do ensino fundamental e ensino médio; (d) pesquisas publicadas entre o ano de 1980 e fevereiro de 2022; (e) artigos de periódicos revisados por pares e publicados em inglês, português e/ou espanhol. Para o estudo ser considerado inelegível, necessitou apresentar apenas um dos critérios de exclusão: (a) artigos de revistas de anais de conferência, livros, capítulos de livros, dissertações e teses; (b) estudos secundários (e.g., revisão sistemática, narrativas); (c) estudos que não tenham como foco a autoeficácia docente e emoções discretas do professor no contexto escolar; (d) estudos que utilizaram instrumentos que não avaliam as emoções discretas do professor, porém conceitos relacionados,mpor exemplo, afeto geral; (e) artigos não publicados/disponíveis em texto completo. Na etapa 2, foram eliminados os estudos duplicados de forma automática no software StArt e depois de forma manual pela primeira autora. Na etapa 3, a primeira autora realizou a triagem inicial, realizando a leitura dos títulos e resumos dos artigos e verificando os critérios de inclusão e exclusão. A etapa 4 consistiu na avaliação dos estudos selecionados; estes foram baixados e as duas autoras leram os textos completos de

forma independente. Os desacordos foram resolvidos por meio de discussão, levando-se em conta os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no protocolo para a tomada de decisão.

A etapa 5, extração dos dados, foi conduzida pela primeira autora, sendo conferida pela segunda autora. Os estudos incluídos foram revisados para a extração dos dados. As informações para a realização da extração dos dados foram organizadas em uma planilha do software Excel, previamente elaborada pelas autoras. Na planilha, foram estruturados os principais dados dos estudos: primeiro autor e ano; país onde foi realizada a coleta de dados; tamanho da amostra; idade; gênero; tipo de escola: pública ou privada; nível de ensino: ensino fundamental ou médio; desenho do estudo (qualitativo, quantitativo ou misto); instrumentos utilizados na recolha de dados; resultados; emoções discretas estudadas.

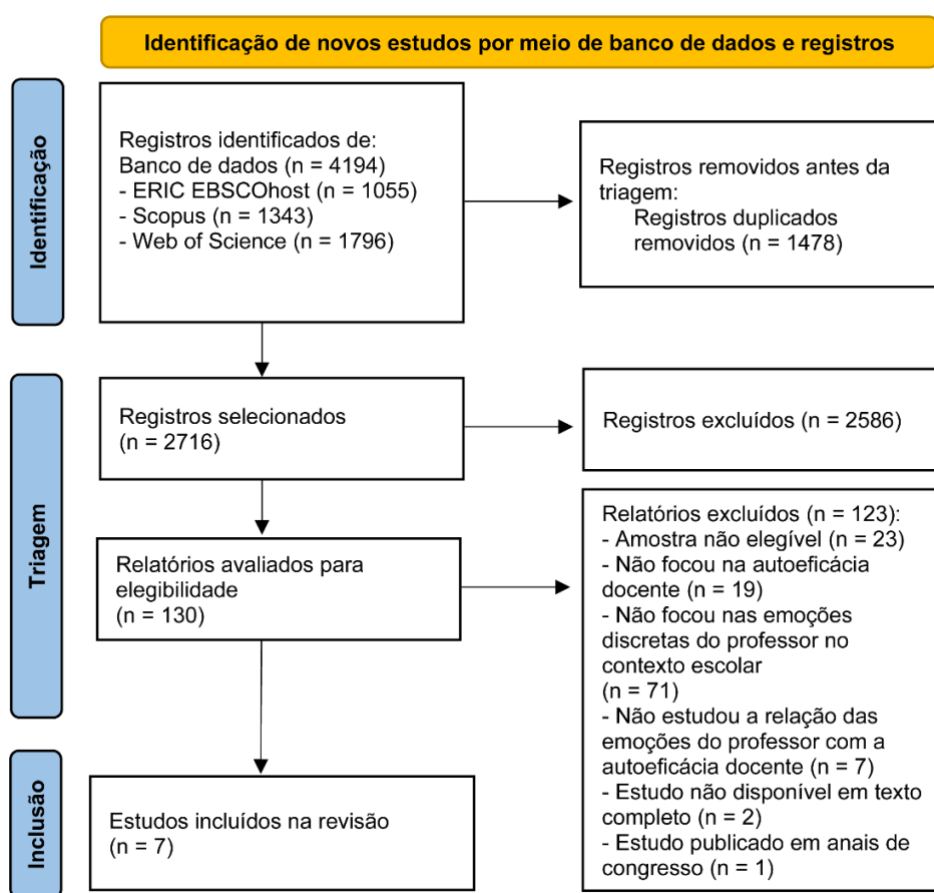
Para avaliar a qualidade dos estudos (etapa 6) foi utilizada a ferramenta *Appraisal Tool for Cross-Sectional Studies* (AXIS) (DOWNES; BRENNAN; WILLIAMS; DEAN, 2016), que permite avaliar a qualidade e risco de viés dos estudos de uma revisão sistemática. Este é composto por 20 itens com respostas, sim, não ou não sei, organizado em cinco domínios: introdução (n= 1 item; e.g., os objetivos do estudo são claros); métodos (n= 10 itens; e.g., a população-alvo foi claramente definida); resultados (n= 5 itens; e.g., os resultados são consistentes internamente); discussão (n= 2; e.g., as limitações do estudo foram discutidas); outros (n= 2; e.g., foi obtida aprovação ética ou consentimento dos participantes). A análise dos resultados da ferramenta AXIS são realizadas de maneira subjetiva já que não é utilizada uma escala numérica para sua avaliação na ferramenta original (DOWNES; BRENNAN; WILLIAMS; DEAN, 2016). Para esse estudo foi atribuída uma pontuação para cada resposta sim= 1, não= 0 e não sei=0 (nos itens 13 e 19 a pontuação é reversa), sendo que cada estudo pode alcançar até 20 pontos. Estudos que obtenham uma pontuação entre 0 e 7 são considerados de baixa qualidade, entre 8 e 14 de qualidade moderada e acima de 15 de alta qualidade (MUSSETTI; MANARI; DIONI; RAFFIN; BRAVO; MARIANI; ESPOSITO; DIMITRIOU; PLAZZI; FRANCESCHINI; CORSANO, 2021). A avaliação foi realizada pelas duas autoras de forma independente; os resultados divergentes foram discutidos até chegar a um consenso.

Resultados

A busca inicial nas bases de dados resultou em 4194 artigos (ERIC EBSCOhost: n= 1055; Scopus: n= 1343; Web of Science: n= 1796), dos quais foram excluídos 1478 estudos por serem duplicados, o que resultou num total de 2716 estudos para a triagem inicial. A partir da leitura de títulos e resumos foram excluídos 2586, resultando em 130 estudos para a realização

da etapa seguinte. Após a leitura do texto completo, foram excluídos 123 estudos por não atenderem aos critérios de inclusão: não estudaram a população de professores do ensino fundamental ou médio (n= 23); não focaram no estudo da autoeficácia docente (n= 19) ou nas emoções discretas do professor no contexto escolar (n= 71); não estudaram a relação das emoções do professor com a autoeficácia docente (n= 7); o estudo não foi disponibilizado em texto completo (n= 2) ou foi publicado em anais de congresso (n= 1). Ao final, foram incluídos na presente revisão sistemática sete estudos que cumpriram aos critérios de inclusão previamente estabelecidos (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção de estudos para revisão sistemática



Fonte: Elaboração das autoras a partir do checklist Prisma (PAGE *et al.*, 2021)

Características dos estudos e qualidade

As pesquisas foram realizadas em diferentes países (Alemanha, Áustria, Coréia do Sul, Croácia, Estados Unidos e Romênia), sendo que o continente europeu foi aquele que obteve

maior quantidade de estudos (n=5). A Croácia apresentou o maior número de publicações (n=2). Os estudos foram publicados a partir do ano 2015 (Quadro 2).

Alguns estudos foram realizados em escolas públicas (n= 2) e alguns não citaram o tipo de instituição de coleta de dados (n= 5). A maioria dos estudos pesquisaram professores do ensino fundamental e ensino médio, sendo que apenas dois estudaram apenas os professores do ensino médio, e outros estudos incluíram também professores da pré-escola (MANASIA; PÂRVAN; MACOVEI, 2020), universidade e instituição particular (LEE; VAN VLACK, 2018), porém o percentual em relação a amostra total foi de 7,5%, 4,5% e 14,2% respectivamente. Em relação a disciplina ministrada, apenas o estudo de Lee e van Vlack (2018) refere a área de atuação dos professores (inglês), os demais estudos não mencionaram essa informação, ou apenas referiram que são professores de diferentes disciplinas (Quadro 2).

No que diz respeito as características da amostra, verifica-se que, em todos os estudos, a maioria dos participantes foram professores do gênero feminino. O tamanho da amostra variou de 68 a 3010 professores. A idade média dos participantes foi de 41,34 anos (DP= 3,43). A média da experiência na docência foi de 15,13 anos (DP= 4,50) e foi calculada levando-se em conta apenas seis estudos, visto que no estudo de Manasia, Pârvan e Macovei (2020), o tempo de experiência na docência foi apresentada seguindo a classificação do sistema educacional da Romênia (65,3% professores de 1º grau) (Quadro 2).

Ao total, seis estudos têm uma natureza transversal (BURIC; FRENZEL, 2019; FRENZEL; PEKRUN; GOETZ; DANIELS; TRACY; BECKER-KURZ; KLASSEN, 2016; HAGENAUER; HASCHER; VOLET, 2015; LEE; VAN VLACK, 2018; MANASIA; PÂRVAN; MACOVEI, 2020; TAXER; FRENZEL, 2015), sendo que apenas um estudo foi longitudinal (BURIC; SLIŠKOVIĆ; SORIC, 2020); todos de abordagem quantitativa (Quadro 2). Para avaliar as emoções do professor e as crenças de autoeficácia docente, os estudos utilizaram diferentes questionários e/ou escalas de autorrelato (Quadro 2). A medida mais utilizada para mensurar as emoções do professor foi o TES (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ; DANIELS; TRACY; BECKER-KURZ; KLASSEN, 2016) (n= 2), apresentando um Alfa de Cronbach de 0,70 a 0,92. Já em relação a autoeficácia docente, a escala mais utilizada foi o TSES (n= 4), também nomeada de OSTES (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001), em sua versão original ou adaptada; o Alfa de Cronbach para esse instrumento varia entre 0,87 a 0,91 nos estudos. Todos os instrumentos apresentam boas qualidades psicométricas.

Quadro 2 – Características dos estudos incluídos na revisão sistemática

Autores Ano País	Desenho do estudo	Participantes	Sexo (%) Idade (Média, DP) Experiência profissional (Média, DP) Disciplina Tipo de escola	Instrumentos de recolha de dados (emoções e autoeficácia docente)	Avaliação da qualidade /20
Burić e Frenzel (2019) Croácia	Quantitativo - transversal	505 professores do ensino médio	76,8% gênero feminino Idade: 41,39 anos (DP= 10,44) Experiência profissional: 14,95 anos (DP= 10,71) Diversas disciplinas Escola pública	<i>Teacher Anger Scale (TAS)</i> (BURIC; FRENZEL, 2019) <i>Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)</i> (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001)	14/20
Burić, Slišković e Sorić (2020) Croácia	Quantitativo - longitudinal	3010 professores do ensino fundamental e médio	82% gênero feminino Idade: 41,75 anos (DP = 10,44) Experiência profissional: 15,28 anos (DP = 10,50) Diversas disciplinas Escola pública	<i>Teacher Emotion Questionnaire (TEQ)</i> (BURIC, SLIŠKOVIĆ; MACUKA, 2018) <i>Teacher Self-Efficacy Scale (TSES)</i> (SCHWARZER; SCHMITZ; DAYTNER, 1999)	18/20
Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Tracy, Becker-Kurz e Klassen (2016) Alemanha	Quantitativo - transversal	68 professores do ensino fundamental e médio	76,8% gênero feminino Idade: 40 anos (Min/Max= 24/65 anos; DP= 12 anos) Experiência profissional: 18 anos (Min/Max= 1/42 anos; DP= 12 anos) Tipo de escola: Não informado	<i>Teacher Emotions Scale (TES)</i> (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ; DANIELS; TRACY; BECKER-KURZ; KLASSEN, 2016) <i>Teachers' sense of efficacy scale (TSES)</i> (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001)	15/20
Hagenauer, Hascher e Volet (2015) Áustria	Quantitativo - transversal	132 professores do ensino médio	65,6% gênero feminino Idade: 47,12 anos (min= 25; max= 62 anos) Experiência profissional: 20,56 anos (min= 0,5 anos; max= 43 anos) Tipo de escola: Não informado	<i>Teacher Emotions Scale (TES)</i> (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ; DANIELS; TRACY; BECKER-KURZ; KLASSEN, 2016) <i>Questionnaire focused on teachers' self-efficacy intentionally built for the study</i>	14/20
Lee e van Vlack (2018) Coréia do Sul	Quantitativo - transversal	127 professores do ensino fundamental, médio, universidade e institutos	92,1% gênero feminino Idade: 36,03 anos (DP= 7,73) Experiência profissional: 7,15 anos (DP= 6,39) Professores de inglês Tipo de escola: Não informado	<i>Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-T)</i> (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ, 2010) <i>Emotions in Teaching Inventory (ETI)</i> (TRIGWELL, 2009) <i>Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)</i> (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001)	15/20
Manasia, Pârvan e Macovei (2020) Romênia	Quantitativo - transversal	1092 professores do ensino infantil, fundamental	87,7 % gênero feminino Idade: 39,7 anos (DP= 10,01) Experiência profissional: 65,3% Professores de 1º grau	<i>Teacher Emotions Scale (TES)</i> (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ; DANIELS; TRACY; BECKER-KURZ; KLASSEN,	16/20

		e ensino médio	Tipo de escola: Não informado	2016) <i>Perceived Self-efficacy</i>	
Taxer e Frenzel (2015) Estados Unidos da América	Quantitativo - transversal	266 professores do ensino fundamental e médio	65,9% gênero feminino Idade: 43,43 anos (DP= 11,65) Experiência profissional: 14,86 anos (DP=10,43) Tipo de escola: Não informado	<i>Discrete Emotions Emotional Labor Scale</i> (versão adaptada) (GLOMB; TEWS, 2004) <i>Ohio State Teacher Efficacy Scale</i> (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2001)	14/20

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos estudos incluídos na revisão sistemática

Os estudos incluídos revelaram uma qualidade de moderada a alta, visto que variaram de 14 a 18 itens da ferramenta AXIS (M = 15,14; DP = 1,4) (Quadro 2). Apenas um estudo atendeu aos 18 itens dessa ferramenta (BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020), um estudo atendeu a 16 itens (MANASIA; PÂRVAN; MACOVEI, 2020), outros dois atenderam a 15 itens (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ; DANIELS; TRACY; BECKER-KURZ; KLASSEN, 2016); LEE; VAN VLACK, 2018) e, finalmente três estudos atenderam a 14 itens (BURIĆ; FRENZEL, 2019; HAGENAUER; HASCHER; VOLET, 2015; TAXER; FRENZEL, 2015). Em relação aos itens que não foram atendidos, em todos os estudos (n= 7) não foi justificado o tamanho da amostra e o processo de seleção não permitiu selecionar participantes representativos da população-alvo. Outros estudos não mencionaram os não respondentes (n= 6) e não tomaram medidas para os caracterizar (n= 5); ou a taxa de resposta levanta preocupações sobre viés de não resposta (n= 4). Quatro estudos não referiram conflitos de interesse e, em apenas um, os instrumentos não foram testados ou publicados anteriormente.

Emoções discretas investigadas

Ao total foram estudadas seis emoções positivas (amor, alegria, prazer, orgulho, felicidade, entusiasmo) e doze negativas (raiva, ansiedade, culpa, tristeza, vergonha, exaustão, desesperança, frustração, pena, tédio, desapontamento e desamparo). A emoção discreta do professor mais investigada foi a raiva (n= 6), seguida da ansiedade (n= 4). Essas emoções foram investigadas em relação ao contexto de sala de aula (ensino e/ou alunos). Apenas no estudo de Burić e Frenzel (2019), que além de analisar a raiva dos professores relacionada ao aluno, investigou também em relação aos pais, aos colegas e ao sistema educacional (Quadro 3)

Relação entre emoções discretas e autoeficácia docente

A relação das emoções com a autoeficácia docente pode ser investigada levando-se em conta três tipos de relações. Em alguns estudos, as emoções emergem como antecedentes da

autoeficácia docente, em outros estudos como consequentes e é também possível investigar a sua relação recíproca (CHEN, 2021). Na maioria dos estudos incluídos na revisão sistemática, as emoções aparecem como antecedentes da autoeficácia docente (n= 4); apenas em dois estudos, as emoções surgem como consequentes. Apenas no estudo longitudinal de Burić, Slišković e Sorić (2020) foi estudada a relação recíproca desses dois constructos (Quadro 3).

Quadro 3 – Resultados dos estudos incluídos na revisão sistemática

Estudo (autores)	Emoções investigadas	Principais resultados (relações significativas entre emoções discretas e autoeficácia docente)
Burić e Frenzel (2019)	Emoção discreta negativa: raiva	<p>Correlação negativa entre raiva em relação aos alunos e as diferentes dimensões da autoeficácia docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dimensão estratégias instrucionais (r = -0,35) - dimensão gerenciamento da sala de aula (r = -0,39) - dimensão envolvimento do aluno (r = -0,28) <p>Correlação negativa entre raiva em relação aos pais e as diferentes dimensões da autoeficácia docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dimensão estratégias instrucionais (r = -0,19) - dimensão gerenciamento da sala de aula (r = -0,14) - dimensão envolvimento do aluno (r = -0,17) <p>Correlação negativa entre raiva em relação aos colegas e as diferentes dimensões da autoeficácia docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dimensão estratégias instrucionais (r = -0,17) - dimensão gerenciamento da sala de aula (r = -0,11) - dimensão envolvimento do aluno (r = -0,17)
Burić, Slišković e Sorić (2020)	<p>Emoções discretas positivas: alegria, orgulho, amor</p> <p>Emoções discretas negativas: raiva, exaustão, desesperança</p>	<p>Correlações positivas nos diferentes momentos de mediação entre:</p> <p>Alegria e autoeficácia docente (T1, T2, T3) (r = 0,29; r = 0,25; r = 0,24)</p> <p>Orgulho e autoeficácia docente (T1, T2, T3) (r = 0,36; r = 0,32; r = 0,29)</p> <p>Amor e autoeficácia docente (T1, T2, T3) (r = 0,37; r = 0,31; r = 0,29)</p> <p>Correlação negativa nos diferentes momentos de mediação entre:</p> <p>Raiva e autoeficácia docente (T1, T2, T3) (r = -0,35; r = -0,29; r = -0,29)</p> <p>Exaustão e autoeficácia docente (T1, T2, T3) (r = -0,26; r = 0,22; r = -0,23)</p> <p>Desesperança e autoeficácia docente (T1, T2, T3) (r = -0,39; r = -0,36; r = -0,38)</p> <p>Efeito negativo das emoções negativas, raiva ($\beta_{T2} = -0,108$; $\beta_{T3} = -0,144$), exaustão ($\beta_{T2} = -0,070$; $\beta_{T3} = -0,097$) e desesperança ($\beta_{T2} = -0,123$), na autoeficácia docente em medições futuras</p> <p>Efeito positivo da autoeficácia docente na alegria ($\beta_{T2} = 0,117$; $\beta_{T3} = 0,106$) e orgulho ($\beta_{T2} = 0,108$), em medições futuras</p> <p>Efeito negativo da autoeficácia docente na desesperança em medições futuras ($\beta_{T2} = -0,091$)</p>
Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Tracy, Becker-Kurz e Klassen. (2016)	<p>Emoção discreta positiva: prazer</p> <p>Emoções discretas negativas: Raiva, ansiedade</p>	Correlação negativa entre ansiedade e autoeficácia docente (r = -0,29)
Hagenauer, Hascher e Volet (2015)	Emoções discretas positivas: alegria	Efeito positivo da autoeficácia docente - dimensão estratégias instrucionais na alegria ($\beta = 0,27$)

	Emoções discretas negativas: raiva, ansiedade	
Lee e van Vlack (2018)	Emoções discretas positivas: prazer, orgulho Emoções discretas negativas: raiva, ansiedade, frustração	Efeito positivo do prazer na autoeficácia docente - gerenciamento da sala de aula ($\beta = 0,29$) Efeito positivo da raiva na autoeficácia docente - gerenciamento da sala de aula ($\beta = 0,38$) Efeito negativo da frustração na autoeficácia docente - gerenciamento da sala de aula ($\beta = -0,39$)
Manasia, Pârvan e Macovei (2020)	Emoção discreta positiva: prazer	Efeito positivo de autoeficácia na emoção prazer (em ensinar): ($\beta = 0,21$)
Taxer e Frenzel (2015)	Emoções discretas positivas (expressas): Felicidade, orgulho, entusiasmo, gostar Emoções discretas negativas (expressas): raiva, ansiedade, tristeza, culpa, vergonha, pena, tédio, não gostar, desapontamento, desamparo	Correlação positiva entre autoeficácia docente e emoções positivas: Felicidade ($r = 0,37$), orgulho ($r = 0,43$), entusiasmo ($r = 0,47$), gostar ($r = 0,37$) Correlação negativa entre autoeficácia docente e emoções negativas: raiva ($r = -0,17$), não gostar ($r = -0,21$), tédio ($r = -0,18$)

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos estudos incluídos na revisão sistemática

Emoções discretas positivas e autoeficácia docente

As emoções discretas positivas estudadas apresentam uma correlação positiva com a autoeficácia, sendo o efeito pequeno a moderado (0,29 - 0,47) (COHEN, 1998). Em alguns casos as correlações pequenas e significativas podem surgir em amostras de grandes dimensões, como é o caso do estudo de Burić, Slišković e Sorić (2020).

A autoeficácia docente prediz a alegria (HAGENAUER; HASCHER; VOLET, 2015) e prazer em ensinar (MANASIA; PÂRVAN; MACOVEI, 2020). Os níveis de autoeficácia atuais têm um efeito positivo nos níveis futuros das emoções, orgulho ($\beta_{T2} = 0,108$) e alegria ($\beta_{T2} = 0,117$; $\beta_{T3} = 0,106$) (BURIC; SLISKOVIC; SORIC, 2020).

No geral, os estudos apontam para uma associação positiva entre emoções positivas discretas e autoeficácia docente, em particular no que diz respeito à emoção alegria (BURIC; SLISKOVIC; SORIC, 2020; HAGENAUER; HASCHER; VOLET, 2015), amor (BURIC; SLISKOVIC; SORIC, 2020), gostar (TAXER; FRENZEL, 2015), felicidade e entusiasmo (TAXER; FRENZEL, 2015).

Esta relação é menos evidente no que diz respeito às emoções orgulho e prazer, sendo os resultados obtidos em diferentes estudos contraditórios. Por exemplo, nos estudos de Lee e van Vlack (2018) e Taxer e Frenzel (2015), a emoção orgulho e a autoeficácia docente não apresentam uma relação significativa, sendo, no entanto, essa relação positiva ($r = 0,36$) em

outro estudo (BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020). Do mesmo modo, no estudo de Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Tracy, Becker-Kurz e Klassen (2016), a emoção prazer e a autoeficácia docente não apresentam uma relação significativa, sendo esta relação positiva nos estudos de Lee e van Vlack (2018) e de Manasia, Pârvan e Macovei (2020). Por fim, as emoções discretas positivas investigadas não predizem a autoeficácia, longitudinalmente, como era esperado (e.g., BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020).

Emoções discretas negativas e autoeficácia docente

No caso das emoções discretas negativas, estas tendem a estar correlacionadas negativamente com a autoeficácia docente, quer considerada de forma unidimensional, quer tendo em conta diversas dimensões da autoeficácia docente. Os valores absolutos das correlações variam entre pequeno a moderado (0,11-0,39) (CONHEN, 1988).

As emoções discretas negativamente correlacionadas com a autoeficácia docente são desesperança ($r = -0,39$), exaustão ($r = -0,26$) (BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020), não gostar ($r = -0,21$), tédio ($r = -0,18$) (TAXER; FRENZEL, 2015), frustração ($r = -0,43$) (LEE; VAN VLACK, 2018). Já a emoção ansiedade se associou negativamente com a autoeficácia docente em um estudo ($r = -0,29$) (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ; DANIELS; TRACY; BECKER-KURZ; KLASSEN, 2016) e em outros não apresentou uma relação significativa (LEE; VAN VLACK, 2018; TAXER; FRENZEL, 2015). Por fim, a emoção desesperança teve uma relação recíproca com a autoeficácia docente (BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020).

Os resultados da relação entre a emoção raiva com a autoeficácia docente foram os menos claros, visto que se verificou uma associação negativa (BURIĆ; FRENZEL, 2019; BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020) ou positiva (LEE; VAN VLACK, 2018) desta emoção com a autoeficácia docente (Quadro 3). Ao comparar o efeito dos resultados da emoção raiva mensurada em um nível mais geral (e.g., relacionada ao ensino e alunos) e a um nível específico (e.g., turma), verifica-se que no primeiro caso uma correlação negativa moderada ($r = -0,35$) (BURIĆ; FRENZEL, 2019) e, no outro caso, uma correlação negativa baixa ($r = -0,17$) (TAXER; FRENZEL, 2015). Importa referir que, no caso da associação positiva da raiva com a autoeficácia ($\beta = 0,38$), essa última foi mensurada em relação a dimensão gestão de sala de aula (LEE; VAN VLACK, 2018). Além disso, é de referir que o efeito é baixo nos casos da emoção raiva em relação aos pais e colegas, tendo em conta várias dimensões da autoeficácia docente (estratégias instrucionais, gerenciamento da aula e envolvimento do aluno) (BURIĆ; FRENZEL, 2019). Novamente, efeitos pequenos e significativos podem surgir em amostras de

grandes dimensões, como é o caso. Para concluir, importa também mencionar que a raiva tende a predizer negativamente a autoeficácia docente futura ($\beta T2 = -0,108$; $\beta T3 = -0,144$), contudo, a autoeficácia não prediz a raiva em medições futuras (BURIC; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020).

Discussão

A presente revisão sistemática teve como objetivo examinar a relação entre as emoções discretas e a autoeficácia docente. A revisão sistemática de literatura resultou em sete estudos, de abordagem quantitativa. O número restrito de estudos que foram incluídos na revisão, a partir dos critérios de inclusão sobre a relação entre as emoções do professor (na perspectiva discreta) com a autoeficácia docente, parece sugerir a natureza ainda exploratória desse campo de pesquisa. Esses estudos de abordagem quantitativa, foram de desenho transversal, em sua maioria, e apresentaram uma qualidade moderada a alta a partir da avaliação pela ferramenta AXIS.

O conjunto destes estudos suportam, de uma forma moderada, a relação entre algumas emoções discretas dos professores e as crenças de autoeficácia docente. Tal como proposto pelo modelo CHEN (2021), esta relação pode ser de diferentes naturezas. Assim, nalguns estudos as emoções emergem como antecedentes e noutros como consequentes da autoeficácia docente; um estudo evidenciou a natureza bidirecional desta relação. Esses resultados dão suporte ao modelo TEM (CHEN, 2021) e estão de acordo com o modelo teórico de Bandura (1997) sobre as emoções serem uma fonte informação para as crenças de autoeficácia.

Os estudos abordaram diferentes emoções discretas, tendo sido a raiva a emoção discreta mais investigada. Para além disso, as emoções positivas são menos estudadas. O interesse pela emoção raiva pode resultar do fato da emoção raiva ser uma das emoções discretas que os professores mais experienciam no processo de ensino (FRENZEL, 2014; SUTTON; WHEATLEY, 2003). Também segundo Schirmer (2015), o número de emoções negativas experienciadas pelas pessoas é, em geral, maior do que o número de emoções positivas. No entanto, as emoções positivas são importantes para o bem-estar psicológico dos indivíduos (FREDRICKSON, 2001), sendo que, no contexto educativo, a experiência de emoções positivas no processo de ensino-aprendizagem (e.g., prazer) pode contribuir para menores níveis de *burnout* (FRENZEL; PEKRUN; GOETZ; DANIELS; TRACY; BECKER-KURZ; KLASSEN, 2016), sendo assim relevante também investigá-las.

No que diz respeito à relação entre emoções positivas e as crenças de autoeficácia docente, os resultados sugerem que há uma associação positiva entre as duas. Esses resultados

são consistentes com a ideia de que as emoções positivas podem promover recursos psicológicos (FREDRICKSON, 2001), por exemplo, crenças de autoeficácia docente. Para além disso, ao acreditar em suas capacidades para alcançar determinados objetivos educacionais, o professor pode experienciar emoções mais positivas (BORRACHERO; BRÍGIDO; COSTILLO; BERMEJO; MELLADO, 2013), ou experienciar menos estados emocionais negativos (BANDURA, 2012). Esse resultado é relevante para o processo educativo, afinal, experienciar emoções positivas e elevadas crenças de autoeficácia docente podem contribuir para o ensino de qualidade (PITKÄNIEMI, 2017). Os professores com crenças positivas de autoeficácia docente estão mais propensos a utilizar estratégias de ensino voltadas para o aluno, quer dizer, adaptam a aula para atender as suas necessidades, além de terem uma maior tolerância com alunos indisciplinados (ZEE; KOOMEN, 2016). Assim, ao experienciar e expressar emoções positivas (e.g., orgulho), o professor pode contribuir para a aprendizagem do aluno e despertar o prazer em aprender, afinal, as emoções podem contagiar outras pessoas (PEKRUN, 2014).

No que diz respeito à relação entre as emoções negativas e as crenças de autoeficácia docente, os resultados sugerem uma relação negativa entre estas emoções e a autoeficácia docente e vice-versa, exceto para a emoção raiva. Aliás, a emoção raiva é aquela mais estudada, mas também com resultados mais contraditórios. Os resultados contraditórios podem emergir do fato dos autores utilizarem diferentes instrumentos de medida, o que pode ocasionar a mensuração de aspectos diferentes do mesmo constructo. Para além disso, nos vários estudos, quer a emoção raiva quer a autoeficácia docente foram medidos em diferentes níveis de especificidade; por exemplo, autoeficácia docente mensurada em relação ao ensino geral, mas as emoções mensuradas ao nível específico de turma; e, para além disso, a autoeficácia docente foi estudada tendo em conta diferentes dimensões do trabalho do professor. Todos estes aspetos podem ter influenciado os resultados e a força das relações detectadas (ZEE; KOOMEN, 2016). Por exemplo, no estudo no qual a raiva se relacionou positivamente com a autoeficácia docente (LEE; VAN VLACK, 2017), os pesquisadores investigaram a autoeficácia docente em relação à capacidade do professor na gestão de sala aula. Já nos estudos em que a raiva se associou negativamente com a autoeficácia docente (e.g., BURIC; FRENZEL, 2019; BURIC; SLIŠKOVIĆ; SORIC, 2020), essa última foi mensurada em relação a várias dimensões, tais como autoeficácia para engajar o aluno ou para se relacionar com os pais ou colegas. É possível que as crenças de autoeficácia para interagir com os alunos difiram das crenças sobre gestão de sala de aula na sua associação com diversas emoções discretas, como a ansiedade. Portanto, são

necessárias mais investigações para aprofundar estas relações, atendendo a instrumentos de medidas e aspectos contextuais.

No que diz respeito à natureza da relação das emoções do professor com a autoeficácia docente, é de referir que o único estudo longitudinal incluído na revisão sistemática, revelou que as emoções de fato possuem uma relação com a autoeficácia docente, sendo esta não uma relação bidirecional, mas sim, assimétrica. Com efeito, as emoções negativas (e.g., desesperança) têm um maior efeito negativo nas crenças de autoeficácia docente e a autoeficácia docente tem efeito mais positivo nas emoções positivas, nomeadamente alegria e orgulho. Apenas a emoção desesperança teve uma relação recíproca com a autoeficácia docente (BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020), já que a emoção desesperança teve um efeito negativo nos níveis futuros de autoeficácia docente e vice-versa.

Em particular, o efeito negativo que as emoções discretas negativas (tais como, raiva, exaustão e desesperança) têm na crença de autoeficácia futura estão alinhados com o modelo de Bandura (1997), de acordo com o qual os estados emocionais transmitem informações somáticas (BANDURA, 1997), que podem aumentar ou diminuir as crenças de autoeficácia (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; 2007). Em outras palavras, o professor ao avaliar as suas capacidades sobre ensinar e envolver todos os alunos no processo de ensino, pode confiar nesses estados emocionais, como a ansiedade, influenciando as suas crenças de autoeficácia docente. É possível que esse estado emocional possa atuar como um indicativo de mau desempenho pela interpretação do indivíduo (AIRSLAN, 2019).

Finalmente, é de referir que não há ainda uma resposta definitiva sobre qual a melhor perspectiva para estudar as emoções, se segundo uma abordagem discreta ou segundo uma abordagem dimensional (STUPNISKY; HALL; PEKRUN, 2019). Entretanto, os resultados da presente revisão, sugerem que a associação entre as emoções discretas e a autoeficácia docente diferem para algumas emoções discretas. Assim, compreender o papel de diversas emoções dos professores na construção das crenças de autoeficácia docente em uma perspectiva discreta pode ser relevante (BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020). Afinal, cada emoção pode ter efeitos e causas específicas (LENCH; FLORES; BENCH, 2011), impactando de maneira diferente o comportamento, no que se refere, a sua organização, motivação e regulação (IZARD; ACKERMAN, 1993).

Implicações, limitações e direções futuras

Os resultados desta revisão fornecem evidências preliminares de que algumas emoções discretas do professor podem ser antecedentes, consequentes ou ter relações recíprocas com a

autoeficácia docente. Nesse sentido, será importante que os gestores educacionais invistam em formações profissionais que tenham como tema estratégias e habilidades emocionais, bem como as crenças de autoeficácia docente, podendo melhorar a capacidade emocional dos professores (CHEN, 2019), contribuindo para o seu bem-estar (ZEE; KOOMEN, 2016) e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (PITKÄNIEMI, 2017).

Apesar dos estudos incluídos na presente revisão serem avaliados como de qualidade moderada a alta, algumas limitações necessitam ser evidenciadas. Em todos os estudos, a amostra foi de conveniência e composta por participantes em sua maioria do gênero feminino. O tamanho da amostra não foi justificado em nenhum dos estudos. Aliada a esses fatos, a população de interesse envolveu em sua maioria professores de países europeus. Diante desses aspectos, não é possível uma generalização dos resultados encontrados. Assim, em relação a pesquisas futuras, a partir das limitações reportadas, aconselha-se a promoção de pesquisas transculturais, tanto transversais como longitudinais, com o intuito de explorar diferentes emoções discretas em relação a autoeficácia com a utilização de diferentes abordagens qualitativa e quantitativa. Afinal, as emoções podem ser influenciadas pela cultura (SCHIRMER, 2015).

Em relação ao método, os estudos incluídos utilizaram-se, exclusivamente, de abordagem quantitativa para verificar a relação entre as emoções e a autoeficácia docente. Entretanto, os estudos de abordagem qualitativa, por exemplo, por meio de observações ou entrevistas, podem fornecer informações relevantes sobre os tipos de emoções vivenciadas no cotidiano de sala de aula (CHEN, 2021) e suas relações com as crenças de autoeficácia docente. O desenho longitudinal só foi realizado em um estudo, quer dizer, os estudos de natureza transversal prevaleceram, o que não permite uma esclarecer sobre a direção da relação entre diferentes emoções discretas e autoeficácia docente. Além disso, o instrumento do tipo autorrelato foi utilizado para mensurar as emoções e autoeficácia, o que pode proporcionar respostas socialmente desejáveis e/ou até mesmo imprecisões de memória.

Tal como reportado, os resultados relativos à emoção raiva divergem nos estudos, apontando para a necessidade de mais estudos, para aprofundar estes aspectos. A emoção raiva é uma das emoções negativas mais experienciadas pelos professores no cotidiano de sala de aula (FRENZEL, 2014) e pode ser desencadeada em sala de aula pelo comportamento dos alunos (SUTTON; WHEATLEY, 2003). Tendo em conta o seu efeito negativo na satisfação no trabalho e exaustão emocional (BURIC; FRENZEL, 2019), valerá apenas estudá-la mais em pormenor, nomeadamente em contextos específicos, mais ainda quando a raiva parece predizer

autoeficácia futura (BURIĆ; SLIŠKOVIĆ; SORIĆ, 2020). Além disso, os resultados do estudo de Burić e Frenzel (2019) apontam que a raiva do professor experienciada em relação aos pais, colegas de trabalho e sistema educacional não prejudicam as suas crenças de autoeficácia docente (em várias dimensões, tais como: estratégias instrucionais; gerenciamento da sala de aula; envolvimento do aluno). No entanto, poderá ser necessário aprofundar os estudos em diferentes contextos. Em contraste, será também importante compreender como outras dimensões da autoeficácia docente podem influenciar nas diferentes facetas/dimensões das emoções. Afinal, a demanda profissional da docência envolve múltiplas tarefas, que não apenas as voltadas para o processo de ensino e gerenciamento em sala de aula, tal como, a colaboração com os pais ou colegas de trabalho (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007), sendo que, tal como referem Skaalvik e Skaalvik (2010), a autoeficácia docente pode ser investigada em uma perspectiva multidimensional (ensino; adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos; motivação dos discentes; manutenção da disciplina dos alunos; cooperação com os colegas e os pais dos discentes; formas de lidar com as mudanças e desafios). Assim, aconselha-se que em futuras pesquisas possam ser exploradas várias dimensões da autoeficácia docente, a fim de verificar se essas dimensões se associam significativamente com as diversas emoções discretas do professor, ou mesmo se as emoções estão associadas de forma distinta a cada uma das dimensões da autoeficácia.

Finalmente, é de referir que no presente estudo de revisão de literatura foram utilizados alguns critérios que podem ter ocasionado a exclusão de estudos relevantes sobre a temática. Primeiramente, foram incluídos apenas estudos publicados em periódicos revisados por pares e na língua, inglesa portuguesa e espanhola, o que pode ter ocasionado um viés de publicação, linguagem e cultural. Estudos em outros formatos (e.g., teses) e publicados em outras línguas podem não ter sido verificados. Segundo, apesar da busca dos estudos terem sido realizadas em importantes bases de dados na área da educação e psicologia, a falta de busca em outras bases de dados pode ter ocasionado à ausência de algumas investigações. Diante das limitações indicadas, futuras pesquisas podem ampliar o idioma, formato dos estudos e bases de dados investigadas.

Conclusões

Tanto quanto sabemos, esta é a primeira revisão sistemática focada na relação entre as emoções discretas do professor e a autoeficácia docente na área da educação. Apesar de sua natureza exploratória, este estudo adiciona evidências que as emoções têm uma relação

significativa com a autoeficácia docente, porém essa relação pode variar de acordo com a emoção discreta investigada. O único resultado longitudinal, sugere que, a princípio, quanto mais emoções negativas o professor experiencia, mais informação ele terá que poderá afetar negativamente as suas crenças de autoeficácia docente. Em contrapartida, possuir elevadas crenças autoeficácia docente, sobre a sua capacidade em realizar as atividades educacionais, pode contribuir, posteriormente, para o professor experienciar mais emoções positivas. Em conclusão, esta revisão sugere a importância de investigar as emoções do professor em sua abordagem discreta e em diversificadas culturas com o intuito de analisar como diferentes emoções discretas, se relacionam com a autoeficácia docente. Finalmente, estudos que explorem diferentes emoções discretas em relação a vários domínios da autoeficácia docente podem ser promovidos.

Referências³

- ARSLAN, Ali. The mediating role of prospective teachers' teaching self-efficacy between self-efficacy sources and attitude towards teaching profession. **International Journal of Educational Methodology**, v. 5, n. 1, p. 87-96, Feb. 2019. DOI: 10.12973/ijem.5.1.101. Disponível em: https://pdf.ijem.com/IJEM_5_1_101.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.
- BAHIA, Sara; FREIRE, Isabel; AMARAL, Anabela; ESTRELA, Maria Teresa. The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. **Teachers and Teaching**, v.19, n.3, p. 275-292, Jan. 2013. DOI: 10.1080/13540602.2012.754160. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2012.754160>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. 604 p.
- BANDURA, Albert. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012. DOI: 10.1177/0149206311410606. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0149206311410606>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- BORRACHERO, Ana Belén; BRÍGIDO, María, COSTILLO, Emilio; BERMEJO, M. Luisa; MELLADO, Vicente. Relationship between self-efficacy beliefs and emotions of future teachers of physics in secondary education. **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, v. 14, n. 2, p. 1-11, Dec. 2013. Disponível em: https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v14_issue2_files/borrachero.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.
- BURIĆ, Irena; MACUKA, Ivana. Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: a two wave cross-lagged analysis. **Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being**, v. 19, n. 7, p. 1917-1933, Oct. 2018. DOI: 10.1007/s10902-017-9903-9. (*) Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-017-9903-9>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BURIĆ, Irena; FRENZEL, Anne C. Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach, **Teaching and Teacher Education**, v. 86, p. 1-11, 2019. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102895. (*) Disponível em:

³ As referências marcadas com um asterisco indicam os estudos incluídos na revisão sistemática

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18322327?via%3Dihub>. Acesso em: 30 maio 2022.

BURIĆ, Irena, SLIŠKOVIĆ, Ana; MACUKA, Ivana. A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the teacher emotion questionnaire. **Educational Psychology**, v. 38, p. 325-349, 2018. DOI:

10.1080/01443410.2017.1382682. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2017.1382682>. Acesso em: 30 maio 2021.

BURIĆ, Irena, SLIŠKOVIĆ, Ana; PENEZIĆ, Zvezdan. Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience, **Educational Psychology**, v. 39, n. 9, p. 1136-1155, 2019. DOI:

10.1080/01443410.2019.1577952. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2019.1577952>. Acesso em: 30 maio 2022.

BURIĆ, Irena, SLIŠKOVIĆ, Ana; SORIĆ, Izabela. Teachers' emotions and self-efficacy: a test of reciprocal relations. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1-14, 2020. DOI:

10.3389/fpsyg.2020.01650. (*) Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01650/full>. Acesso em: 30 maio 2022.

CHEN, Junjun. High efficacious, positive teachers achieve better: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 28 n. 4, p. 327-337, Aug. 2019. DOI: 10.1007/s40299-018-0427-9. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-018-0427-9>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CHEN, Junjun. Teacher emotions in their professional lives: implications for teacher development, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 48, n.5, p. 491-507, 2020.

DOI: 10.1080/1359866X.2019.1669139. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2019.1669139>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CHEN, Junjun. Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. **Cambridge Journal of Education**, v. 51, n. 3, p. 327-357, Nov. 2021. DOI: 10.1080/0305764X.2020.1831440. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2020.1831440?journalCode=ccje20>. Acesso em: 20 jan. 2021.

COHEN, Jacob. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. 2. ed. New Jersey: Editora LEA, 1998. 567 p.

DOWNES, Martin J; BRENNAN, Marnie, L.; WILLIAMS, Hywel C.; DEAN, Rachel, S.

Development of a critical appraisal tool to assess the quality of cross-sectional studies (AXIS). **BMJ Open**, v. 6, n. 12, p. 1-7, 2016. DOI: 10.1136/bmjopen-2016-011458.

Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/6/12/e011458.full.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FABRI, Sandra; SILVA, Cleiton; HERNANDES, Elis; OCTAVIANO, Fábio. Improvements in the StArt tool to better support the systematic review process. In: EASE '16: Proceedings of the 20th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, 2016, Limerick, Ireland. **ACM**, New York, 2016. DOI:10.1145/2915970.2916013.

Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2915970.2916013>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FRENZEL, Anna C. Teacher emotions. In: PEKRUN, Reihard; LINNENBRINK-GARCIA, Lisa. (eds.). **International Handbook of Emotions in Education**. New York: Routledge. 2014. p. 459-519.

- FRENZEL, Anne C.; PEKRUN, Reinhard; GOETZ, Thomas; DANIELS, Lia M.; TRACY, Durksen L.; BECKER-KURZ, Betty; KLASSEN, Robert M. Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: the teacher emotions scales (TES). **Contemporary Educational Psychology**, v. 46, p. 148-163, July 2016. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003. (*) Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X16300145>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- FRENZEL, Anna C.; PEKRUN, Reinhard; GOETZ, Thomas. **Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-teacher) user's manual**. University of Munich: Department of Psychology, 2010.
- GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v.23, n.1, p. 183-184, 2014. DOI: 10.5123/S1679-49742014000100018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwzWR8cpDmRWQr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- GLOMB, Theresa M.; TEWS, Michael J. Emotional labor: a conceptualization and scale development. **Journal of Vocational Behavior**, v. 64, p. 1-23, 2004. DOI: 10.1016/S0001-8791(03)00038-1. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879103000381>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- HARGREAVES, Andy. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, p. 811-26, Nov. 2000. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000287?via%3Dihub>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- HAGENAUER, Gerda; HASCHER, Tina; VOLET, Simone E. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. **European Journal of Psychology of Education**, v. 30, p. 385-403, 2015. DOI: 10.1007/s10212-015-0250-0. (*) Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0250-0#Sec6>. Acesso em: 30 maio 2022.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 nov. 2018.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, out./dez. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-58174>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- IZARD, Carroll E.; ACKERMAN, Brian P. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. In: LEWIS, J. Michael; HAVILAND-JONES, Jeannette, M. (eds.). **Handbook of emotions**. New York: Guilford. 1993. p. 253-264.
- LEE, Mikyoung; van Vlack, Stephen. Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. **Educational Psychology**, v. 38, n. 5, p. 669-686, 2018. DOI: 10.1080/01443410.2017.1399199. (*) Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2017.1399199>. Acesso em: 30 maio 2022.
- LENCH, Heather C.; FLORES, Sarah A.; BENCH, Shane W. Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: a meta-analysis of experimental emotion elicitation. **Psychological Bulletin**, v. 137, n. 5, 834-855, 2011. DOI:

10.1037/a0024244. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/51500129_Discrete_Emotions_Predict_Changes_in_Cognition_Judgment_Experience_Behavior_and_Physiology_A_Meta-Analysis_of_Experimental_Emotion_Elicitations. Acesso em: 30 jan. 2021.

MANASIA, Loredana; PÂRVAN, Andrei; MACOVEI, Melania. Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v.10, n. 1, p. 469-496, 2020. DOI:

10.3390/ejihpe10010035. (*) Disponível em: <https://www.mdpi.com/2254-9625/10/1/35/htm>. Acesso em: 30 maio 2022.

MORRIS, David. B.; USHER, Ellen L.; CHEN, Jason A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, v. 29, n. 4, p. 795-833, Dec. 2017. DOI: 10.1007/s10648-016-9378-y. Disponível

em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-016-9378-y>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MUSETTI, Alessandro; MANARI, Tommaso; DIONI, Barbara; RAFFIN, Cinzia; BRAVO, Giulia; MARIANI, Rachele; ESPOSITO, Gianluca; DIMITRIOU, Dagmara; PLAZZI, Giuseppe; FRANCESCHINI, Christian; CORSANO, Paola. Parental quality of life and involvement in intervention for children or adolescents with autism spectrum disorders: a systematic review. **Journal of Personalized Medicine**, v. 11, n. 9, p. 1-16, 2021. DOI:

10.3390/jpm11090894. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2075-4426/11/9/894>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, p. 1-9, Mar. 2021. DOI: 10.1136/bmj.n71. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; RAMOS, Edson Marcos Leal Soares. Associação entre os níveis de autoeficácia e burnout em professores de educação física. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 543-566, 2020. DOI:

10.22481/praxisedu.v16i41.6520. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6520>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PITKÄNIEMI, Harri. A teacher's practical theories, self-efficacy, and emotions: what connections of they have, and how can they be developed? **Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik**, v. 3, p. 2-23, Sep. 2017. Disponível em:

<https://noad.ub.gu.se/index.php/noad/article/view/38/20>. Acesso em: 10 jan. 2021

RINAS, Raven; DRESEL, Markus; HEIN, Julia; JANKE, Stefan; DICKHÄUSER, Oliver; DAUMILLER, Martin. Exploring university instructors' achievement goals and discrete. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1-13, Aug. 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01484.

Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01484/full>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SCHERER, Klaus R. What are emotions? And how can they be measured? **Social Science Information**, v. 44, n. 4, 695-729, 2005. DOI: 10.1177/0539018405058216. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0539018405058216>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SCHIRMER, Annett. (2015). **Emotion**. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications. 2015. 508p.

SCHWARZER, Ralf; SCHMITZ, Gerdmarie S; DAYTNER, Gary T. **Teacher Self-efficacy**. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <https://www.statisticssolutions.com/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/teacher-self-efficacy-scale.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Katia Alexandra de Godoi; COSTA, António Pedro. Aproximações entre curadoria digital e CAQDAS: uma revisão sistemática de literatura. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 277-300, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8809. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8809>. Acesso em: 26 fev. 2023.

- SKAALVIK, Einar, M.; SKAALVIK, Sidsel. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 3, p. 611-625, 2007. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232591575_Dimensions_of_Teacher_Self-Efficacy_and_Relations_With_Strain_Factors_Perceived_Collective_Teacher_Efficacy_and_Teacher_Burnout. Acesso em: 30 jan. 2020.
- SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 1059-1069, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2009.11.001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002479>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- SLIŠKOVIĆ, Ana; BURIĆ, Irena; SORIĆ, Izabela. The relations between principal support and work engagement and burnout: testing the role of teachers' emotions and educational level. **Work**, v. 64, n. 2, p. 203-215, Jan. 2019. DOI: 10.3233/WOR-192987. PMID: 31524190. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/work/wor192987>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- STUPNISKY, Robert H.; HALL, Nathan C.; PEKRUN, Reinhard. The emotions of pretenure faculty: implications for teaching and research success. **The Review of Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 1489-1526, 2019. DOI: 10.1353/rhe.2019.0073. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/729351>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- SUTTON, Rosemary E.; WHEATLEY, Karl F. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**, v. 15, n. 4, p. 327-358, 2003. DOI: 10.1023/A:1026131715856. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026131715856>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- TAXER, Jamie L.; FRENZEL, Anne C. Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. **Teaching and Teacher Education**, v. 49, p. 78-88, 2015. DOI: 10.1016/j.tate.2015.03.003. (*) Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15000438#bib99>. Acesso em: 30 maio 2022.
- TRIGWELL, Keith. Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education: a pilot study. In: CONFERENCE OF THE EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION, 2009, Amsterdam. **Abstracts** [...] Amsterdam: European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher Efficacy: capturing an Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher Efficacy: The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 944-956, 2007. DOI: 10.1016/j.tate.2006.05.003. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000953>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- UZUNTIRYAKI-KONDAKCI, Esen; KIRBULUT, Zubeyde Demet; SARICI, Icon Esra; OKTAY, Ozlem. Emotion regulation as a mediator of the influence of science teacher emotions on teacher efficacy beliefs. **Educational Studies**, v. 48, n. 5, p. 583-601, 2022. DOI: 10.1080/03055698.2020.1793300. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2020.1793300>. Acesso em: 10 maio 2022.

WARE, Herbert; KITSANTAS, Anastasia. Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. **The Journal of Educational Research**, v. 100, n. 5, p. 303-310, 2007. DOI: 10.3200/JOER.100.5.303-310. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.100.5.303-310>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ZEE, Marjolein; KOOMEN, Helma, M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 981-1015, Dec. 2016. DOI: 10.3102/0034654315626801. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654315626801>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

Agradecimentos

Este artigo foi realizado no âmbito de uma investigação de Doutoramento em Educação, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT (SFRH/BD/145367/2019).

SOBRE AS AUTORAS

Camila Marta de Almeida. Doutoranda em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Contribuição de autoria: Conceituação, Escrita – Primeira Edição, Investigação, Metodologia. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0954240949519993>.

Sofia Freire. Doutora em Educação. Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Investigadora do UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação. Contribuição de autoria: Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Supervisão. - <https://www.cienciavita.pt/portal/A213-ODE0-4762>.

Como citar este artigo

ALMEIDA, Camila Marta de; FREIRE, Sofia. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11511