

Emoções discretas dos professores: o papel da emoção raiva na construção da autoeficácia docente

Camila Marta de ALMEIDA
Sofia FREIRE

Dados de contato:

Camila Marta de Almeida
Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa
camila.almeida@campus.ul.pt

Sofia Freire
Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa
asraposo@ie.ulisboa.pt

Recibido: 25/07/2023
Aceptado: 15/04/2024

RESUMEN

A raiva é uma das emoções mais comumente vivenciadas durante o processo de ensino, e isso pode ter efeitos significativos nos níveis de burnout, satisfação no trabalho e exaustão emocional dos professores. Além disso, os professores que frequentemente experimentam raiva, também tendem a revelar menor dedicação ao processo de ensino. Em outras palavras, a raiva pode afetar o bem-estar dos professores e o processo educativo, por isso é importante investigar quais fatores estão relacionados à experiência dessa emoção no contexto educacional. O objetivo desse estudo foi explorar a relação da raiva do professor orientada para o aluno, pais, colegas e sistema educacional com diversas dimensões da autoeficácia docente (ensino, adaptação, motivação, disciplina, cooperação e mudança). Uma amostra de 1159 professores brasileiros do ensino fundamental e médio participaram desse estudo. Os resultados das análises de regressão múltipla indicaram que raiva orientada para diversos atores educativos tem um efeito distinto em diversas dimensões da autoeficácia. Essa relação é, na maioria dos casos, negativa, apesar de em alguns casos ocorrerem relações positivas. Tendo em conta que a vida profissional dos professores é pautada por uma diversidade de emoções (positivas e negativas), recomenda-se ampliar as investigações sobre as emoções dos professores, explorando outras emoções direcionadas a atores educacionais, além da raiva. Isso pode proporcionar uma compreensão mais aprofundada do papel das emoções na formação das crenças dos professores sobre suas habilidades em diversas áreas de atuação docente, contribuindo para um melhor entendimento dos impactos emocionais na autoeficácia docente.

PALABRAS CLAVE: Emoções do professor; Emoções discretas; Raiva; Autoeficácia; Professor; Teacher Anger Scale.

Teachers' discrete emotions: the role of anger on teachers' self-efficacy

ABSTRACT

Anger is one of the most commonly experienced emotion during the teaching process, which has significant effects on teachers' levels of burnout, job satisfaction, and emotional exhaustion. In addition, teachers who frequently experience anger also tend to reveal less dedication to the teaching process. In other words, anger can affect teachers' well-being and the educational process, so it is important to examine which issues are associated to experiencing this emotion in the educational context. The goal of the study was to explore the relation of teachers' anger oriented to students, parents, peers and the educational system with several dimensions of teacher self-efficacy (Instruction, Adapting, Motivating, Discipline, Cooperating and Changes). A sample of 1159 Brazilian elementary and high school teachers participated in this study. The results of the multiple regression analyses showed that anger oriented towards several educational actors has a distinct effect on several dimensions of self-efficacy. In most cases, this relation is negative, yet in some cases positive relations also occur. Taking into account that the professional life of teachers is guided by a diversity of emotions (positive and negative), it is recommended to expand research on teachers' emotions, exploring other emotions directed at educational actors, in addition to anger. This may provide a deeper understanding of the role of emotions in shaping teachers' beliefs about their abilities in various areas of teaching activity, contributing to a better understanding of the relationship between emotions and teacher self-efficacy.

KEYWORDS: Teacher emotions; Discrete emotions; Anger; Self-efficacy; Teacher; Teacher Anger Scale.

Introdução

A raiva é considerada uma emoção não agradável (Kring, 2000; Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2016), que surge quando o sujeito sente que foi impedido de alcançar um objetivo (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2016) ou mesmo diante de uma injustiça (Zembylas, 2007). Esta emoção tem como função aumentar e manter altos níveis de energia (Izard & Ackerman, 2000), permitindo ao sujeito responder rapidamente para superar obstáculos e alcançar objetivos (Lench et al., 2016). Para além de proporcionar uma disposição para agir prontamente (Lench et al., 2016), a raiva tem vários outros efeitos no indivíduo. A nível pessoal provoca um aumento da atividade fisiológica (Lench et al., 2016), por exemplo, o aumento da frequência cardíaca (Burić & Frenzel, 2019) e influencia o processamento de informação, estimulando um raciocínio rápido (Lench et al., 2016). Adicionalmente, sendo também uma emoção social, a raiva pode ser orientada para uma outra pessoa, sendo frequentemente estimulada por um desejo de vingança ou punição (Kring, 2000), e podendo estar associada, nessas situações, a

agressão verbal ou física (Lench et al., 2016). Contudo, a emoção raiva nem sempre é sinônimo de agressão. Em algumas situações, a sua expressão pode ser usada como um mecanismo de controle para evitar comportamentos agressivos, como quando um pai intervém em uma briga entre seus filhos (Izard & Ackerman, 2000). E pode também funcionar como uma pista para que outros obedeçam a determinado comando ou para transmitir um sinal de força (Lench et al., 2016). Assim, a emoção raiva tem consequências que podem ser positivas ou negativas, quer para o próprio quer para os outros, sendo que alguns autores realçam a sua função adaptativa (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2016; Lemerise & Dodge, 2008), já que permite regular e organizar processos psicológicos, tais como autodefesa e domínio, além de regular processos sociais e interpessoais, auxiliando em ações voltadas a objetivos (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2016).

No contexto educacional, a raiva é uma das emoções negativas mais referidas pelos professores (Liu et al., 2022). Esta é uma construção multifacetada (Burić & Frenzel, 2019), pois os professores podem experimentar raiva ao perceber que não conseguem alcançar seus objetivos devido a obstáculos provenientes de diversas fontes, tais como alunos, colegas de trabalho, corpo administrativo da escola, pais, ou de políticas educacionais (Burić & Frenzel, 2019; Chen, 2021; Liljestrom et al., 2007). Os professores que experienciam mais frequentemente a emoção raiva tendem a revelar menor dedicação ao processo de ensino (Ruiter et al., 2020) e menor ligação com os seus alunos (Taxer & Frenzel, 2015); tendem também a apresentar maiores níveis de burnout e exaustão emocional (Burić et al., 2018; Burić & Frenzel, 2019; Frenzel et al., 2016), bem como menor satisfação com o trabalho e com a vida em geral (Burić & Frenzel, 2019; Taxer & Frenzel, 2015; Hong et al., 2016). Adicionalmente, alguns estudos têm mostrado uma relação significativa entre a raiva e a autoeficácia docente (Burić et al., 2018, 2020; Burić & Frenzel, 2019; Hong et al., 2016; Taxer & Frenzel, 2015). No entanto, os resultados obtidos são contraditórios, uma vez que essa relação é positiva nalguns estudos (e.g., Hong et al., 2016) e negativa noutros (e.g., Lee & van Vlack, 2018).

Tendo em conta que esta emoção é uma das mais reportadas pelos professores e tendo em conta os efeitos negativos ao nível da docência, e por outro lado, os resultados contraditórios ao nível da sua relação com a autoeficácia docente (Almeida & Freire, 2023), será importante estudá-la melhor. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo explorar a relação da raiva com a autoeficácia docente

Autoeficácia docente e emoção raiva

Para lidar com algumas situações do cotidiano escolar, é fundamental que o professor acredite em sua capacidade de enfrentar e solucionar os desafios que surgem (Iaochite, 2007), e, em particular, em suas habilidades para planejar, organizar e pôr em ação um conjunto de atividades com o intuito de alcançar os objetivos educacionais que foram estabelecidos (Skaalvik & Skaalvik, 2007). A raiva tanto pode surgir como uma reação diante de uma injustiça percebida (Zembylas, 2007), como por ações inadequadas atribuídas a outra pessoa (Gibson & Callister, 2010), ou em resposta a

uma situação de bloqueio aos objetivos definidos (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2016; Liljestrom et al., 2007). Nesse caso, é expectável que haja uma relação entre autoeficácia docente e raiva, pois esta emoção poderá constituir-se como uma fonte de informação importante sobre a habilidade do professor agir para atingir os objetivos que definiu. E de facto, à luz do modelo de Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são construídas por quatro fontes de informação: experiências diretas, experiência vicariante, persuasão social e estados fisiológicos e emotivos. De entre essas fontes, os estados emocionais negativos desempenham um papel significativo na formação de crenças sobre a própria capacidade (Morris et al., 2017). Este modelo tem encontrado suporte em estudos que examinam a relação entre emoções discretas e autoeficácia docente (e.g., Bach & Hagenauer, 2022; Burić et al., 2020).

Contudo, no que diz respeito à emoção raiva, os estudos dão conta de uma situação mais complexa. Com efeito, no que diz respeito a relação entre emoção raiva e autoeficácia docente analisada de maneira unidimensional, alguns estudos identificam associações negativas. No estudo de Burić et al. (2018), com 1314 professores do ensino fundamental e médio, a raiva experienciada em relação aos alunos e ao ensino teve uma relação negativa com a autoeficácia docente. No mesmo sentido, o estudo de Hong et al. (2016), com 358 professores, atuantes no ensino fundamental e médio, a raiva do professor experimentada em relação ao ensino teve uma relação negativa com a autoeficácia docente. Também, o estudo de Taxer e Frenzel (2015) identifica uma relação negativa entre esta emoção e a autoeficácia docente. No seu estudo, com professores (n= 266) que atuavam no ensino médio ministrando diversas disciplinas, os professores que relataram expressar mais raiva, no contexto de uma aula, apresentaram níveis mais baixos de autoeficácia docente. Num estudo longitudinal, com 3010 professores de diversas disciplinas, atuantes no ensino fundamental e médio, verificou-se que níveis atuais de raiva experimentada pelo professor, em relação aos alunos e ao ensino, influenciaram negativamente os níveis futuros de autoeficácia docente (Burić et al., 2020). Pelo contrário, em outro estudo não foi identificada uma relação entre raiva experienciada no contexto de ensino e a autoeficácia docente (Frenzel et al., 2016).

Outros estudos procuraram investigar a relação entre a emoção raiva e as diferentes dimensões da autoeficácia docente, nomeadamente, autoeficácia em relação à instrução de sala de aula, ao envolvimento dos alunos e gerenciamento de sala de aula. Contudo, mais uma vez os resultados apresentam um quadro contraditório. Por exemplo, em uma investigação na Coreia do Sul, com 127 professores de inglês de diferentes níveis educacionais, e contrariamente ao esperado pelos autores (Lee & van Vlack, 2018), a raiva em relação ao ensino teve uma associação positiva com a dimensão gerenciamento de sala de aula. Segundo os autores, culturas asiáticas e coletivistas privilegiam o evitamento da raiva como uma forma de manter a harmonia e evitar conflitos. Contudo, ou por isso, a expressão de raiva pode ter um efeito poderoso no gerenciamento da sala de aula. Com efeito, no ensino de inglês (que é o contexto do estudo), mesmo que alguns alunos não compreendam completamente o que o professor diz em inglês, eles podem perceber facilmente a raiva do professor em comparação com outras emoções e reagir a ela aumentando a disciplina, traduzindo-

se numa avaliação positiva que o professor faz da sua capacidade de gerenciar a sala de aula (Lee & van Vlack, 2018). Num outro sentido, uma investigação com 449 professores em formação não identificou uma relação entre raiva experienciada no ensino (durante o estágio) e a dimensão gerenciamento de sala de aula, mas apenas uma associação negativa com a dimensão envolvimento dos alunos (Bach & Hagenauer, 2022). Por fim, o estudo de Burić & Frenzel (2019), com 505 professores do ensino médio revelou uma associação negativa entre e a raiva do professor orientada para os alunos, pais e colegas e três dimensões da autoeficácia docente: envolver os alunos, gerenciar a sala de aula e estratégias de instrução. A raiva orientada para os alunos apresentou uma associação negativa com a autoeficácia docente, mas a raiva orientada para os pais, a política e o sistema educacional não teve relação com a sua percepção de eficácia (Burić & Frenzel, 2019).

Estudo atual

A raiva do professor pode surgir quando os professores se deparam com situações e eventos que percebem como obstáculos para alcançar seus objetivos educacionais, e quando avaliam que a responsabilidade por esse obstáculo está fora do seu controle (Burić & Frenzel, 2019), ou quando se sentem injustiçados ou em face a comportamentos de outros que consideram inadequados (Gibson & Callister, 2010; Zembylas, 2007). Essas situações e eventos não se limitam apenas aos alunos, mas podem também envolver seus colegas, pais e o sistema educacional como um todo (Burić & Frenzel, 2019). Assim, essa emoção pode servir como fonte de informação sobre a sua habilidade de atingir um conjunto de objetivos, por meio de um conjunto de ações (e.g., Bandura, 1997). E de facto, os estudos apresentados sugerem uma relação entre raiva e autoeficácia docente. No entanto, os resultados dos diferentes estudos são contraditórios.

Os resultados contraditórios obtidos nos diferentes estudos podem ter origem no facto destes se focarem em diferentes dimensões da autoeficácia docente - uns estudando a autoeficácia docente de uma forma unidimensional (e.g., Hong et al., 2016) e outros tendo em conta três domínios da autoeficácia docente, tal como instrução, gerenciamento de sala de aula e envolvimento dos alunos (e.g., Bach & Hagenauer, 2022). No entanto, os professores desempenham também outras atividades no contexto educacional (Ainley & Carstens, 2018), por exemplo, cooperar com outros professores ou com os pais dos alunos (Avanzi et al., 2013), que requerem conhecimentos, habilidade e competências particulares (Zee et al., 2016). Para além disso, os estudos que exploram a relação entre raiva e autoeficácia docente, tendem a estudar a raiva orientada para os alunos ou para o ensino (e.g., Burić et al., 2018; Frenzel et al., 2016); apenas um desses estudos considerou a emoção raiva orientada para diversos atores educativos (i.e., não só para os alunos, como também pais, professores e sistema em geral) (Burić & Frenzel, 2019). Contudo, pode acontecer que a raiva orientada para os diversos atores educativos tenha efeitos distintos em diferentes dimensões da autoeficácia docente. Assim, será importante considerar outros domínios da atuação docente.

Assim, o objetivo do presente estudo é ampliar a compreensão deste fenômeno, examinando a relação entre a emoção raiva orientada para alunos, pais, colegas e sistema educacional (i.e., características do sistema educacional e políticas, como o aumento da demanda sem melhorias no status, salário e condições de trabalho), e a autoeficácia docente, considerando diversas dimensões do trabalho docente, tal como ensino, adaptação às necessidades individuais dos alunos, motivação dos alunos, manutenção da disciplina, cooperação com colegas e pais, e lidar com as mudanças do sistema educacional. Tendo em conta a literatura, as seguintes hipóteses foram formuladas:

Hipótese 1: a raiva orientada para os alunos tem um efeito negativo na crença na habilidade do professor em desenvolver ações que permitam ensinar eficazmente.

Hipótese 2: a raiva orientada para os alunos tem um efeito negativo na crença na habilidade do professor em responder às necessidades de cada aluno.

Hipótese 3: a raiva orientada para os alunos tem um efeito negativo na crença na habilidade do professor em manter a disciplina na sala de aula.

Hipótese 4: a raiva orientada para os alunos tem um efeito negativo na crença na habilidade do professor em motivar os alunos na aprendizagem.

Hipótese 5: a raiva orientada para os pais tem um efeito negativo na crença na habilidade do professor para cooperar que com pais.

Hipótese 6: a raiva orientada para os colegas tem um efeito negativo na crença na habilidade do professor para cooperar que com colegas da profissão.

Hipótese 7: a raiva estimulada pelo sistema educacional tem um efeito negativo na crença na habilidade do professor planificar e organizar o ensino.

Hipótese 8: a raiva estimulada pelo sistema educacional tem um efeito negativo na crença na habilidade do professor em lidar com as mudanças e desafios, por exemplo, em utilizar com sucesso qualquer método de ensino escolhido pela instituição.

Método

Para alcançar o objetivo proposto, i.e., explorar os efeitos da raiva orientada para diversos atores educativos em várias dimensões da autoeficácia docente, entre professores do ensino fundamental e médio, foi adotada uma abordagem quantitativa e exploratória. Esse tipo de abordagem consiste em métodos específicos que viabilizam a avaliação objetiva de teorias ao explorar as relações entre variáveis. Essas variáveis podem ser mensuradas por meio de instrumentos, permitindo a análise de dados numéricos através de procedimentos estatísticos (Creswell, 2009). Neste caso, porque o objetivo é explorar relação entre variáveis, esta pareceu-nos a abordagem mais adequada.

Participantes

Participaram da pesquisa 1259 professores da rede estadual de ensino do Paraná/Brasil pertencentes a trinta e dois núcleos regionais de educação que ministram diversas disciplinas, tais como, português, geografia, história, matemática,

educação física. A média de idade dos participantes é de 43,5 (DP = 9.80), sendo que a maioria é do sexo feminino (70.3%), possui especialização (71.1%) e tem 16 anos ou mais anos de experiência profissional (46.3%) (Tabela 1). Esses professores atuam em diferentes níveis, incluindo o ensino fundamental I (1° ao 5° ano) e II (6° ao 9° ano), bem como o ensino médio. Cabe ressaltar que 49.8% dos participantes indicaram atuar no ensino fundamental II; entretanto, alguns destes professores desempenham simultaneamente funções em diversos níveis de ensino, por exemplo, no ensino fundamental II e no ensino médio ou no ensino fundamental I.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica e da atividade dos participantes (n= 1259)

Sexo (feminino) % (n)	70.3(885)
Idade (anos) Média (DP)	43.5(DP= 9.80)
Anos de experiência profissional %(n)	
Até 5 anos	20.4(257)
6-15 anos	33.3(419)
16 anos ou mais	46.3(583)
Pós-Graduação (formação) %(n)	
Nenhuma	7.9(99)
Especialização	71.1(895)
Mestrado	17.9(225)
Doutorado	3.2(40)

Instrumentos

Questionário de caracterização do participante e de sua atividade docente (Iaochite, 2007). Este questionário tem como objetivo recolher informação sociodemográfica (sexo; idade; tempo de docência; pós-graduação; nível de ensino que atua como docente), da atividade docente (e.g., percepção quanto a preparação para a docência e satisfação como docente) e do contexto de atuação profissional (e.g., carga horária semanal; dimensão das turmas; avaliação da infraestrutura da escola para o desenvolvimento das atividades de ensino; percepção do apoio dos colegas; percepção do apoio do corpo administrativo; percepção da liberdade de expressão das ideias pessoais). Para avaliar a percepção quanto à preparação para a docência, a satisfação com a profissão e as variáveis relacionadas a percepção do contexto de atuação profissional, este instrumento utiliza uma única questão direta para cada aspecto mencionado (e.g., de maneira geral, o quanto você se sente preparado para realizar as suas atividades como professor?). Essas questões são apresentadas em uma escala de medida do tipo Likert, com quatro opções de respostas (1= insuficiente/nada suficiente a 4= mais que suficiente/muito suficiente).

Teacher Anger Scale (TAS; Burić & Frenzel, 2019). O TAS é um instrumento de autorrelato sobre a emoção raiva que os professores experimentam em relação aos alunos, pais, colegas e sistema educacional. É composto por 16 itens subdivididos em quatro subescalas: raiva orientada para os alunos (e.g., alguns alunos me deixam tão

zangado que meu rosto chega a ficar vermelho); raiva orientada para os pais (e.g., eu fico irritado com os pais/responsáveis que não querem aceitar as reais capacidades de seus filhos/crianças); raiva orientada para os colegas (e.g., a raiva que sinto por cargas de trabalho desiguais entre os funcionários da escola faz com que eu queira largar o emprego); raiva orientada para o sistema educacional (e.g., pensar em quão pouco o governo investe em educação me deixa enfurecido), para os quais os professores têm de identificar o seu nível de concordância, em uma escala Likert de 5 pontos (1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente). O alpha de Cronbach das subescalas variaram de 0.77 a 0.82 (Burić & Frenzel, 2019).

Para a presente pesquisa foi utilizada a versão adaptada, nomeada de Teacher Anger Scale - Versão brasileira (Almeida & Freire, 2020). Para validar essa versão adaptada da TAS, para a população brasileira, foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), pelo método de estimação diagonally weighted least squares (DWLS) (Fung, 2019). A AFC foi realizada no software estatístico JASP versão 0.17.1 (JASP Team, 2023). O modelo de quatro fatores apresentou índices de ajustes bons a aceitáveis (Byrne, 2012; Kline, 2016): $\chi^2 = 217.488$; $gl = 98$; $\chi^2/gl = 2.22$; CFI= 0.994; TLI= 0.993; SRMR= 0.039; RMSEA= 0.031 (90% IC [0.026, 0.037]). As cargas fatoriais estandardizadas dos itens variaram de 0.599 a 0.833 ($p < 0.001$). Finalmente, o alpha de Cronbach geral da escala é de 0.834; cada uma das subescalas apresenta também uma consistência interna satisfatória (≥ 0.70) (alunos, $\alpha = 0.85$; pais $\alpha = 0.81$; colegas $\alpha = 0.78$; sistema $\alpha = 0.84$). Com base nesses resultados, pode-se concluir que a Teacher Anger Scale - Versão brasileira apresenta um ajuste bom a aceitável e confiabilidade satisfatória na amostra de professores brasileiros, o que fornece evidências de validade para essa versão adaptada do TAS.

Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES; Skaalvik & Skaalvik, 2007). A NTSES é composta por 24 itens, organizados numa escala tipo Likert, com sete opções de respostas (variando entre 1= não tenho certeza de tudo a 7= absolutamente certo), e subdivididos em seis subescalas que avaliam a crença do professor em sua capacidade para realizar distintas tarefas da docência (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Os participantes responderam a versão adaptada para professores brasileiros (Silva et al., 2018). As seis subescalas do NTSES são: adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos (adaptação), que avalia a crença do professor em sua capacidade para ensinar os alunos de acordo com as suas necessidades particulares; cooperação com os colegas e os pais dos discentes (cooperação), que avalia a crença do professor em sua capacidade em cooperar com os colegas e com os pais dos alunos; manutenção da disciplina dos alunos (disciplina), que avalia a crença do professor em sua capacidade na manutenção da ordem e disciplina no ambiente de sala de aula; ensino (ensino), que avalia a crença do professor em sua capacidade na explicação dos conteúdos, orientar, bem como responder às perguntas dos alunos, com o intuito de facilitar sua compreensão; motivação dos discentes (motivação), que avalia a crença do professor em sua capacidade de tornar os alunos mais engajados nas atividades escolares; formas de lidar com as mudanças e desafios (mudança), que avalia a crença do professor em sua capacidade para lidar com as mudanças e obstáculos encontrados no trabalho, tal como a implementação de novas políticas governamentais (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Silva

et al., 2018). Para a presente pesquisa foi realizada uma AFC com o método de estimação DWLS. O modelo de melhor ajuste foi o que excluiu um item da dimensão ensino, visto que esse item obteve uma carga fatorial >0.40 (0.28; “explico os temas centrais do programa, mesmo que poucos alunos os entendam”). O modelo, com 23 itens, apresentou índices de ajustes bons a aceitáveis (χ^2 [215], 593.677 $p < 0.001$; CFI= 0.995; TLI= 0.994; RMSEA= 0.037; SRMR= 0.040) (Byrne, 2012; Kline, 2016). Os valores do alpha de Cronbach mostraram-se adequados (adaptação, $\alpha = 0.85$; cooperação, $\alpha = 0.75$; disciplina, $\alpha = 0.88$; ensino, $\alpha = 0.79$; motivação, $\alpha = 0.78$; mudança, $\alpha = 0.79$).

Procedimentos

O estudo foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa do Brasil (CAAE: 27729420.6.0000.5539). A coleta de dados foi realizada de maneira online pela plataforma Survey Monkey. A pesquisa foi divulgada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), a qual enviou link do questionário para o e-mail dos professores que atuavam no ensino fundamental (I e II) e ensino médio. No link do questionário, os participantes tiveram, primeiramente, acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (informação sobre a estudo; objetivos do estudo; participação voluntária; anonimato e privacidade dos dados; benefícios da pesquisa) e depois ao questionário composto pelos três instrumentos. Só tiveram acesso ao questionário completo os participantes que assinalaram, inicialmente, a opção que concordavam em participar da pesquisa.

Análise dos dados

Inicialmente foi realizado o teste de normalidade e análise descritiva dos dados de cada instrumento. A normalidade dos dados foi verificada pelos valores absolutos de assimetria e curtose, estes valores devem ser menos de 3 para a assimetria e menos de 7 para curtose (Kline, 2016). No presente estudo, os itens do TAS apresentaram os seguintes valores: assimetria: -1.22 a 0.61; curtose: -1.27 a 0.95; e os itens da NTSES, assimetria: -1.15 a 0.23; curtose -1.20 a -0.01. Em seguida, fez-se uma análise descritiva das variáveis em estudo. Finalmente, realizou-se regressão linear múltipla, tendo como variável dependente cada uma das dimensões da autoeficácia docente e como preditores a emoção raiva, idade e sexo. O sexo dos participantes foi codificado como uma variável dummy (masculino= 1 e feminino= 0). Conforme recomendado por Field (2009), os pressupostos da regressão foram avaliados e confirmados. As análises foram realizadas no Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; versão 26.0).

Resultados

Estatísticas descritivas

Em média, a raiva orientada para o sistema ($M = 4.01$; $DP = 0.84$) foi superior à raiva

orientada para os pais ($M= 3.37$; $DP= 0.82$), colegas ($M= 2.81$; $DP= 0.85$) e alunos ($M= 2.78$; $DP= 1.02$). Além disso, os professores apresentaram crenças positivas em todas as seis dimensões da autoeficácia docente, sendo que, em média, os professores apresentaram crenças mais positivas no que diz respeito às dimensões mudança ($M= 6.04$; $DP= 1.07$) e ensino ($M= 5.32$; $DP= 1.15$); a dimensão disciplina foi a que apresentou uma média mais baixa ($M= 4.83$; $DP= 1.32$) (Tabela 2).

Tabela 2

Estatísticas descritivas dos níveis de raiva do professor e autoeficácia docente (n= 1259)

	Média (DP)
Facetas da raiva	
Alunos	2.78 (1.02)
Colegas	2.81 (0.85)
Pais	3.37 (0.82)
Sistema educacional	4.01 (0.84)
Dimensões da autoeficácia docente	
Adaptação	5.23 (1.27)
Cooperação	5.20 (1.16)
Disciplina	4.83 (1.32)
Ensino	6.04 (1.07)
Motivação	4.90 (1.17)
Mudança	5.32 (1.15)

No que se refere a avaliação do contexto escolar em que atuam, os professores, em média, sentem-se pouco apoiados pelos colegas de trabalho ($M= 2,84$; $DP= 0,74$) e pelo corpo administrativo ($M= 2,96$; $DP= 0,75$), sentem pouca liberdade para expressar as ideais no ambiente escolar ($M= 2,88$; $DP= 0,79$) e, consideram como insuficiente a infraestrutura da escola para o desenvolvimento das suas atividades de ensino ($M=2,15$; $DP= 0,73$). Além disso, em média, os professores se percebem como preparados para a realização da atividade docente ($M= 3,30$; $DP=0,60$), mas revelam estar pouco satisfeitos com sua atividade profissional ($M= 2,72$; $DP= 0,86$). É ainda de referir que a maior parte dos professores tem uma carga horária semanal de mais que 20 horas (81.2%) e tem até tem até 34 alunos por turma (56.3%)

Efeitos da raiva do professor nas dimensões da autoeficácia docente

Para avaliar o efeito da raiva (orientada para alunos, pais, colegas e sistema educacional) nas diferentes dimensões da autoeficácia docente (adaptação, cooperação, disciplina, ensino, motivação e mudança) foram testados seis modelos de regressão linear múltipla, incluindo as variáveis sociodemográficas, sexo e a idade. Todos os modelos se apresentaram significativos, muito embora com R^2 ajustados baixos, variando entre 0.016 (no caso da dimensão ensino) e 0.136 (no caso da disciplina) (Tabela 3).

Tabela 3

Análises de regressão sobre os efeitos das facetas da raiva, sexo e idade nas dimensões da autoeficácia (n= 1259)

Preditores	β	SE	R2 ajustado	F
VD: Adaptação			0.057	13.750 ***
Sexo (Fem= 0; Mas= 1)	-0.269***	0.076		
Idade	0.002	0.004		
Alunos	-0.308**	0.043		
Pais	-0.034	0.063		
Colegas	0.158**	0.059		
Sistema educacional	-0.066	0.056		
VD: Cooperação			0.048	11.668***
Sexo (Fem= 0; Mas= 1)	-0.326***	0.070		
Idade	0.009**	0.003		
Alunos	-0.187***	0.039		
Pais	0.103	0.058		
Colegas	0.002	0.055		
Sistema educacional	-0.109*	0.052		
VD: Disciplina			0.136	33.956***
Sexo (Fem= 0; Mas= 1)	-0.163*	0.076		
Idade	0.008*	0.004		
Alunos	-0.525***	0.043		
Pais	-0.030	0.063		
Colegas	0.206***	0.059		
Sistema educacional	-0.037	0.056		
VD: Ensino			0.016	4.434***
Sexo (Fem= 0; Mas= 1)	-0.091	0.066		
Idade	0.000	0.003		
Alunos	-0.093*	0.037		
Pais	-0.024	0.054		
Colegas	-0.120*	0.051		
Sistema educacional	0.173***	0.048		
VD: Motivação			0.063	15.011***
Sexo (Fem= 0; Mas= 1)	-0.230***	0.070		
Idade	0.003	0.003		
Alunos	-0.322***	0.039		
Pais	0.054	0.058		
Colegas	0.090	0.055		
Sistema educacional	-0.033	0.052		
VD: Mudança			0.038	9.395***
Sexo (Fem= 0; Mas= 1)	-0.185***	0.070		
Idade	0.004	0.003		
Alunos	-0.222***	0.039		
Pais	0.078	0.058		
Colegas	-0.009	0.054		
Sistema educacional	-0.051	0.051		

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. VD= Variável dependente.

No que diz respeito à dimensão adaptação às necessidades dos alunos, apenas os preditores sexo ($\beta = -0.097$) e raiva orientada para os alunos e para os colegas se apresentaram como preditores significativos. A raiva orientada para os alunos ($\beta = -0.247$) teve um efeito negativo na dimensão adaptação, pelo contrário, a raiva orientada para os colegas ($\beta = 0.106$) teve um efeito positivo (Tabela 3).

Na dimensão cooperação da autoeficácia docente, os preditores sexo ($\beta = -0.128$), idade ($\beta = -0.074$) e raiva orientada para os alunos e para sistema educacional se apresentaram como preditores significativos. Em particular, a raiva orientada para o aluno ($\beta = -0.164$) e a raiva orientada para o sistema educacional ($\beta = -0.079$) tiveram um efeito negativo. (Tabela 3).

No que se refere a dimensão disciplina, esta apresentou como preditores significativos, sexo ($\beta = -0.056$), idade ($\beta = -0.061$) e raiva orientada para os alunos e colegas. A raiva orientada para os alunos ($\beta = -0.403$) teve um efeito negativo, mas a raiva orientada para os colegas ($\beta = 0.133$) teve um efeito positivo na crença na sua capacidade de controlar o comportamento dos alunos e gerenciar a disciplina (Tabela 3).

A dimensão ensino apresentou como preditores significativos, raiva orientada para alunos, colegas e sistema educacional. A raiva orientada para os alunos ($\beta = -0.088$) e para os colegas ($\beta = -0.096$) tiveram um efeito negativo nesta dimensão de autoeficácia docente; pelo contrário, a raiva orientada para o sistema educacional ($\beta = 0.136$) teve um efeito positivo (Tabela 3).

Nas dimensões motivação e mudança são apenas preditores significativos, a raiva orientada para os alunos, e o sexo (respetivamente, $\beta = -0.090$ e $\beta = -0.073$). O efeito da raiva orientada para os alunos é negativo (respetivamente, $\beta = -0.280$; $\beta = -0.196$), sugerindo que quanto mais raiva os professores reportam em relação aos alunos, menores as suas crenças, respetivamente, sobre a sua capacidade de motivar os seus alunos e de lidar com as mudanças do sistema educacional (Tabela 3).

Discussão

Em consonância com outros estudos (e.g., Burić & Frenzel, 2019), os resultados mostram que os professores tendem a experimentar mais raiva em relação ao sistema educativo do que em relação aos outros atores do contexto educativo, i.e., alunos, pais e colegas. De acordo com Burić e Frenzel (2019), os professores tendem a evidenciar mais raiva quando percebem que a qualidade do processo de ensino está a ser influenciada pelas más condições materiais de trabalho. E de facto, a raiva se manifesta quando alguém percebe que foi impedido de atingir uma meta (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2016). No presente estudo, os professores consideraram como insuficiente, para a realização das suas atividades de ensino, as infraestruturas da escola. Essa percepção poderá estar, assim, associada à emoção raiva orientada para o sistema educativo.

No que diz respeito à autoeficácia docente, de uma maneira geral, os professores manifestaram crenças positivas em todas as dimensões consideradas, sendo que manifestaram crenças menos positivas em relação à sua capacidade de manter a ordem

e a disciplina no ambiente de sala de aula. Este resultado é tanto mais relevante quanto estudos revelam que os professores brasileiros tendem a apresentar níveis abaixo da média de autoeficácia docente (OECD, 2014) e que a autoeficácia docente tem uma associação negativa com os índices da indisciplina na sala de aula (OECD, 2020).

No que diz respeito às hipóteses em estudo, no geral, os resultados mostram que a raiva orientada para os alunos teve um efeito negativo em todas as dimensões da autoeficácia docente (confirmando, deste modo, as hipóteses 1, 2, 3 e 4), apesar dos professores terem expresso níveis baixos de raiva em relação aos alunos (eventualmente, por razões de desejabilidade social, e.g., Lee & van Vlack, 2018). Contudo, apesar de baixos níveis de raiva em relação aos alunos, esta emoção foi um preditor particularmente forte da dimensão disciplina e também adaptação, e, a par da variável sexo, foi o único preditor significativo das dimensões motivação e mudança. Este resultado sugere que quanto mais raiva os professores experienciam em relação aos alunos, menor a sua crença nas suas habilidades para gerir a turma e manter a ordem, para adaptar o ensino às necessidades individuais dos seus alunos, para engajá-los com a aprendizagem e para lidar com as mudanças impostas pelo sistema educacional.

No que diz respeito à relação entre raiva orientada para os alunos e a autoeficácia em relação à disciplina, este resultado é particularmente relevante no contexto brasileiro, uma vez que os professores brasileiros tendem a dedicar uma quantidade significativa de tempo de ensino lidando com questões disciplinares na sala de aula (OECD, 2014). Será, assim, necessário um olhar mais atento para essa emoção, já que o papel do professor na gestão eficaz da sala de aula é fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem adequado e promover o sucesso dos alunos (Penalva et al., 2013). É, ainda, importante salientar, que a raiva orientada para os alunos, que surge em resposta a situações de sala de aula, tais como indisciplina, comportamento inadequado na sala de aula ou falta de comprometimento (Burić et al., 2018), parece ter um efeito em áreas da ação docente que se estendem muito além da sala de aula. Este resultado é consistente com vários outros estudos que identificam inúmeras consequências negativas de altos níveis de raiva, as quais, em geral, vão além do processo de ensino-aprendizagem e do contexto de sala de aula (e.g., Burić & Frenzel, 2019; Taxer & Frenzel, 2015). No presente caso, é de salientar que muito embora a raiva em relação aos alunos seja baixa, esta emoção tem de facto um efeito pervasivo em diversas áreas da ação docente.

A raiva orientada para os pais não prediz nenhuma das dimensões da autoeficácia docente, e em particular a dimensão cooperação com os pais e colegas, desconfirmado assim a hipótese em estudo (hipótese 5). Uma possível explicação para esse resultado, é que esta subescala inclui itens direcionados para os pais, já a subescala cooperação com os colegas e pais possui itens direcionados para os colegas de trabalho e para os pais. É também de referir que, em média, os professores tendem a reportar níveis baixos de raiva em relação aos pais, sugerindo que situações como sentir irritação quando os pais não querem aceitar as reais capacidades de seus filhos ou sentir-se revoltado quando os pais parecem não “ouvir” o professor, fornecerão informação pouco relevante para os professores validarem as suas crenças na sua habilidade para

cooperar com os pais; até porque, a par de emoções negativas, os professores poderão também experienciar emoções positivas em relação aos pais. E de facto estudos revelam que as emoções positivas são também uma fonte de informação importante para a construção de crenças de autoeficácia sobre a docência (e.g., Bach & Hagenauer, 2022; Burić et al., 2020; Lee & van Vlack, 2018). Além disso, os estudos centram-se sobretudo nas emoções (positivas ou negativas) orientadas para os alunos e para o ensino e não tanto para outros atores educativos (Hong et al., 2016). Assim, será importante em futuros estudos ter em consideração as emoções com valência negativa e positiva dos professores não só em relação aos alunos, como também em relação aos pais e a outros atores educativos, para uma compreensão mais aprofundada do papel das emoções em contexto escolar na construção de crenças de autoeficácia docente.

Contrariamente ao esperado, a raiva orientada para os colegas não revelou uma associação com a dimensão cooperação da autoeficácia docente (desconfirmando a hipótese 6). Contudo, revelou uma associação negativa com a dimensão ensino e uma relação positiva com as dimensões adaptação e disciplina. Assim, quanto mais raiva os professores experienciam em relação aos colegas menos acreditam em suas habilidades para explicar o assunto para os alunos, orientá-los e responder às suas perguntas para facilitar a sua compreensão. Pelo contrário, os professores que experimentam mais raiva em relação aos colegas parecem acreditar mais em suas capacidades para adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos e de manter a disciplina. Este é um resultado não esperado. Porque terá a raiva um efeito negativo na dimensão ensino, mas um efeito positivo nas dimensões adaptação e disciplina da autoeficácia docente? Importa referir que os modelos testados, muito embora significativos, têm um baixo poder explicativo e, em particular, o modelo relativo à dimensão ensino. Assim, haverá outras variáveis que terão um efeito nas crenças do professor nas suas habilidades para atuar em diversas dimensões da docência.

E de facto, é de referir que os professores reportaram sentir-se pouco apoiados pelos colegas de trabalho e ter pouca liberdade para expressar suas ideias no contexto escolar. O contexto interpessoal ou a perceção do contexto interpessoal poderá ser, assim, uma outra variável que terá um efeito na relação entre a raiva e as diferentes dimensões de autoeficácia docente. Eventualmente, a raiva experienciada em relação aos colegas poderá originar um ambiente hostil e de baixa colaboração entre pares, traduzindo-se numa baixa dedicação ao processo de ensino (e.g., Ruitter et al., 2020). A baixa dedicação ao ensino traduzir-se-ia em experiências de sala de aula mais negativas, essas sim portadoras de informação sobre as suas habilidades para ensinar os alunos. Mas pode acontecer também que o pouco apoio sentido pelos colegas e a pouca liberdade para expressar as suas ideias seja experienciada como um bloqueio à sua ação individual para atingir objetivos educativos, elicitando a emoção raiva, que se traduziria num aumento da disposição para agir prontamente (Lench et al., 2016), com implicações para a vivência de experiências de controlo e de sucesso. A raiva serviria neste caso como fonte de informação positiva sobre a sua habilidade de atingir um conjunto de objetivos (e.g., Bandura, 1997). Estas são explicações provisórias. Será importante no futuro clarificar qual a relação entre a perceção do contexto interpessoal

e as emoções, em particular, neste caso a raiva.

A raiva relacionada ao sistema educacional tem um efeito positivo na dimensão ensino e não tem um efeito significativo na dimensão lidar com as mudanças, contrariando assim a hipótese 7 e 8, respetivamente. Além disso, tem um efeito negativo na dimensão cooperação. Aparentemente, os professores que experimentam mais raiva em relação ao sistema educacional, por exemplo, no que se refere ao aumento de exigências, sem melhorias nas condições de trabalho, tendem a acreditar menos em suas crenças para cooperar com os pais e colegas. Por outro lado, os professores que sentem raiva relacionado ao sistema educacional se sentem mais capazes para orientar os alunos e explicar os assuntos. Isto pode ser justificado pelo fato que a raiva pode ter o efeito de aumentar o nível de envolvimento e determinação na realização da tarefa quando há um obstáculo para alcançar as metas estabelecidas (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2016), quer dizer, incentiva transformações que levam à superação dessas barreiras (Lench et al., 2016). Nesse caso, os obstáculos são a falta de investimento do governo na educação, regulamentos criados por pessoas que não trabalham na escola, aumento de demandas, sem mudança nas condições de trabalho, condições precárias no ambiente de trabalho, que influenciam o processo de ensino de sala de aula.

Finalmente, no que se refere ao sexo, os professores do sexo masculino tendem a ter níveis mais baixos de autoeficácia docente em comparação ao sexo feminino em todas dimensões da autoeficácia docente, exceto da dimensão ensino, na qual não foram encontradas relações significativas. Para a dimensão adaptação e motivação esses resultados estão alinhados com um estudo anterior (Avanzi et al., 2013). Entretanto, os resultados diferem de outros estudos, para as dimensões cooperação (Skaalvik & Skaalvik, 2007), disciplina (Avanzi et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007) e ensino (Avanzi et al., 2013). Nestes estudos os professores do sexo masculino apresentaram níveis mais alto de autoeficácia docente nessas dimensões. Conseqüentemente, os resultados em relação aos impactos do sexo na autoeficácia docente ainda são diversos e variados (Bach & Hagenauer, 2022), o que ressalta a necessidade do desenvolvimento de mais estudos para compreender essa relação.

Limitações e estudos futuros

Ao interpretar os resultados do presente estudo, algumas limitações precisam ser levadas em consideração. Em primeiro lugar, é de referir que, não sendo uma amostra representativa, a generalização dos resultados deve ser feita com cautela. Em segundo lugar, nosso estudo é de natureza transversal, pelo que não permite uma explicação de causa-efeito. E de facto, segundo Chen (2021), as emoções tanto podem ser antecedentes como consequentes da autoeficácia docente, tendo este modelo encontrado suporte em alguns estudos (e.g., Burić et al., 2020). Assim, pode também acontecer que crenças negativas de autoeficácia docente se traduzam na vivência de emoções de valência negativa (e.g., Burić et al., 2020). Para descortinar a direção destes efeitos, poderá ser importante, no futuro, desenvolver estudos longitudinais.

É, também, de referir que os instrumentos de autorrelato utilizados podem

proporcionar respostas desejáveis, principalmente no que se refere a emoção raiva, afinal, em alguns casos, os professores podem hesitar em afirmar que sentem raiva devido a normas sociais que consideram inadequado mostrar essa emoção (Lee & van Vlack, 2018). Entretanto, visto que os professores responderam ao questionário de maneira online e anônima, essa abordagem pode ter proporcionado uma maior sensação de segurança para os professores manifestarem concordância em relação às emoções que experimentam em determinadas situações, possivelmente diminuindo as respostas socialmente desejáveis. Para além disso, poderá ter acontecido que apenas os professores que se sentem relativamente bem com o ensino tenham respondido ao questionário. Isso pode sugerir que os que estão sofrendo de exaustão, ou burnout, podem não ter participado, e são esses que provavelmente experimentaríamos emoções de valência negativa. Não obstante, é de referir que mesmo expressando baixos níveis de raiva, esta emoção orientada para os alunos teve efeitos pervasivos em várias dimensões da autoeficácia docente. Assim, será necessário, em estudos futuros, empregar uma variedade de métodos, como a observação e, entrevista, para aprofundar a compreensão da raiva e autoeficácia docente.

Finalmente, tendo em conta que a vida profissional dos professores é pautada por uma diversidade de emoções de valência positiva e negativa (e.g., Bravo-Lucas et al., 2022) experienciadas em diferentes domínios da sua ação docente (Sutton & Wheatley, 2003), no futuro, será fundamental não apenas explorar a emoção da raiva em relação a diferentes atores educacionais, mas também investigar outras emoções discretas (e.g., alegria) orientadas para esses atores, e não apenas orientadas para os alunos e processo de ensino, como tem sido tradicionalmente abordado até o momento (e.g., Frenzel et al., 2016). Poderá também ser importante considerar variáveis relacionadas com o contexto interpessoal do professor e a forma como ele percebe esse contexto. Esses estudos poderão dar um contributo relevante para esclarecer o papel das várias emoções orientadas para diferentes atores educativos, na construção e validação das crenças sobre as suas habilidades em diversas áreas da docência.

Conclusões

Apesar das limitações, o presente estudo dá um contributo importante para esta área de estudo. Em primeiro lugar, até ao momento, os estudos sobre a relação da emoção raiva e a autoeficácia docente, em professores do ensino fundamental e médio, haviam se concentrado em apenas três dimensões da autoeficácia docente (e.g., Burić & Frenzel, 2019); a presente pesquisa buscou ampliar esse conhecimento ao investigar seis dimensões da autoeficácia docente.

Além disso, o presente estudo validou o Teacher Anger Scale-Versão brasileira, sendo uma escala confiável, que demonstrou características psicométricas sólidas para avaliar a emoção raiva em professores brasileiros. Por fim, de uma maneira geral, os resultados sugerem que a raiva orientada para diversos atores educativos tem um efeito significativo em dimensões distintas da autoeficácia docente e que esse efeito é, de uma maneira geral, negativo, podendo ser, no entanto, em alguns casos, positivo, nomeadamente na raiva orientada para os colegas e na raiva orientada para o sistema

educacional.

Agradecimentos

Agradecemos aos professores da rede estadual de ensino do Paraná que tornaram esta investigação possível. Esta investigação foi realizada no âmbito de uma investigação de Doutoramento em Educação (IE-ULisboa), financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT (SFRH/BD/145367/2019).

Conflito de interesses

As autoras declaram não existir nenhum conflito de interesse. Os financiadores não tiveram nenhum papel no desenho do estudo; na coleta, análise ou interpretação de dados; na redação do manuscrito, ou na decisão de publicar os resultados.

Contribuição dos autores

Este artigo é parte de uma Tese de Doutoramento em desenvolvimento, realizada pela primeira autora, tendo a orientação da segunda autora. Introdução, C.M.A. e S.F.; coleta de dados, C.M.A; metodologia, C.M.A e S.F.; análise dos dados, C.M.A e S.F; resultados: C.M.A. e S.F.; discussão e conclusões, C.M.A e S.F; revisão e supervisão, S.F.

Referencias

- Ainley, J. y Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Almeida, C. y Freire, S. (2020). Teacher Anger Scale: tradução e adaptação cultural para a língua portuguesa. En M. Bermúdez. (Ed.), *Book of Abstracts: 8th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 108–108). Asociación Española de Psicología Conductual.
- Almeida, C. y Freire, S. (2023). A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: Uma revisão sistemática. *Práxis Educacional*, 19(50), e11511. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11511>
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F. y Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>
- Bach, A. y Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295–311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bravo-Lucas, E., Mero, M., del Barco, M. y Jiménez, V. (2022). Las emociones en ciencias en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92426>

- Burić, I. y Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Burić, I., Slišković, A. y Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to assessment of teachers' emotions: Development and validation of teacher emotion questionnaire (TEQ). *Educational psychology*, 38(3), 325–349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Burić, I., Slišković, A. y Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Byrne, B. (2012). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. Springer Science & Business Media.
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327–357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Creswell, J. (2009). *Research design Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3rd ed.). SAGE.
- Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T., Becker-Kurz, B. y Klassen, R. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Fung, S. (2019). Cross-cultural validation of the Social Media Disorder scale. *Psychology Research and Behavior Management*, 683–690. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S216788>
- Gibson, D. y Callister, R. (2010). Anger in organizations: Review and integration. *Journal of management*, 36(1), 66–93. <https://doi.org/10.1177/0149206309348060>
- Harmon-Jones, E. y Harmon-Jones, C. (2016). Anger. En L. Barrett, M. Lewis y J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed., pp. 774–791). Guilford Publications.
- Hong, J., Heddy, B., Ruan, J., You, S., Kambara, H., Nie, Y. y Monobe, G. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire-teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80–107. <https://doi.org/10.17583/ijep.2016.1395>
- Iaochite, R. (2007). *Auto-eficácia de docentes de educação física* [Tese de Doutorado, Unicamp–Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.407613>
- Izard, C. y Ackerman, B. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis y J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 253–264). The Guilford Press.
- JASP Team (2023). JASP (Version 0.17.1) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

- Kring, A. (2000). Gender and anger. En A. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 211–231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.011>
- Lee, M. y van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology, 38*(5), 669–686. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199>
- Lemerise, E. y Dodge, K. (2008). The development of anger and hostile interactions. En M. Lewis, J. Haviland-Jones y L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 730–741). The Guilford Press.
- Lench, H., Flores, S. y Bench, S. (2011). Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: a meta-analysis of experimental emotion elicitations. *Psychological bulletin, 137*(5), 834–855. <https://doi.org/10.1037/a0024244>
- Liljestrom, A., Roulston, K. y Demarrais, K. (2007). "There's no place for feeling like this in the workplace": women teachers' anger in school settings. En P. A. Schutz, y R. Pekrun, (Eds.), *Emotion in education* (pp. 275–291). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50017-4>
- Liu, W., Yuan, R., Liao, W. y Zhang, H. (2022). "I felt the whole world was against me!": A qualitative study of novice teachers' anger expression and regulation. *Educational Studies, 1*-20. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2117541>
- Morris, D., Usher, E. y Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review, 29*, 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- OECD. (2014). A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey. <https://doi.org/10.1787/9789264216075-en>
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Penalva, A., Hernandez, M. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16*(2), 77–92. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Ruiter, J., Poorthuis, A., Aldrup, K. y Koomen, H. (2020). Teachers' emotional experiences in response to daily events with individual students varying in perceived past disruptive behavior. *Journal of School Psychology, 82*, 85–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.005>
- Silva Júnior, D., Ferreira, M. y Valentini, F. (2018). Evidências de validade da escala de autoeficácia de professores em amostras brasileiras. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 18*(3), 405–411. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2018.3.13925>
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Taxer, J. y Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Zee, M., Koomen, H. M., Jellesma, F. C., Geerlings, J. y de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of school psychology*, 55, 39-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>
- Zembylas, M. (2007). Mobilizing Anger for Social Justice: The politicization of the emotions in education. *Teaching Education*, 18(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/10476210601151516>