

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

EVELINE DA SILVA RODRIGUES

**O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO DESEMPENHO DOS
PROFESSORES E O PAPEL MEDIADOR DO CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA E
DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA**

**VITÓRIA
2025**

EVELINE DA SILVA RODRIGUES

**O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO DESEMPENHO DOS
PROFESSORES E O PAPEL MEDIADOR DO CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA E
DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração - Gestão Escolar - Nível Profissionalizante.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rozélia Laurett.

**VITÓRIA
2025**

EVELINE DA SILVA RODRIGUES

**O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO DESEMPENHO DOS
PROFESSORES E O PAPEL MEDIADOR DO CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA E
DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração - Gestão Escolar - Nível Profissionalizante

Aprovada em 03 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra.: Rozélia Laurett
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profª Dra.: Livia Salvador Cani
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profª Dra.: Leila Dal Moro
Atitus Educação

**VITÓRIA
2025**

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, agradeço por me conceder força e saúde para seguir em busca dos meus objetivos.

Aos meus pais, Edimar e Maria Helena, minha eterna gratidão por me ensinarem o valor das conquistas e por me mostrarem que sou capaz de alcançar meus sonhos. Agradeço, ainda, por todo o amor dedicado ao meu filho e pelo apoio constante nos momentos em que estive ausente.

Ao meu esposo, Bernardo, agradeço profundamente pelo amor, paciência e compreensão. Por estar ao meu lado em cada noite maldormida, nas frustrações e ansiedades deste percurso. Mesmo em silêncio, você me apoiou e me deu forças para continuar. Não teria conseguido sem você.

Ao meu filho Miguel, minha força diária, agradeço pelo carinho, pelo olhar cheio de amor, por tornar minha vida tão especial e por me fazer sentir tão importante.

À minha orientadora, Dra. Rozélia Laurett, expresso meu sincero agradecimento pelas valiosas orientações e pela generosidade em dedicar seu tempo ao longo desta pesquisa. Sua dedicação foi essencial para a realização deste trabalho e para este momento marcante da minha jornada acadêmica.

"Feliz o homem que acha sabedoria, e o homem que adquire conhecimento; porque é melhor o lucro que ela dá do que o lucro da prata, e a sua renda é melhor do que o ouro mais fino. Mais preciosa é do que as joias, e tudo o que podes desejar não se compara a ela."

(Provérbios 3:13-15)

RESUMO

No contexto educacional, a inteligência emocional (IE) surge como uma competência importante para lidar com essas demandas e pressões do ambiente de trabalho e melhoria no desempenho. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo verificar o impacto da inteligência emocional no desempenho do trabalho, conflito trabalho-família e motivação intrínseca; e o impacto do conflito trabalho-família e motivação intrínseca no desempenho dos professores; e o papel mediador do conflito trabalho-família e da motivação intrínseca na relação entre inteligência emocional e desempenho no trabalho dos professores. Para tal, foi utilizada uma abordagem quantitativa, descritiva com coleta de dados primários e corte transversal junto a 309 professores de escolas públicas brasileiras. Para a análise dos dados, este estudo seguiu o método de modelagem de equações estruturais (MEE) de mínimos quadrados parciais (PLS-SEM). Os resultados indicaram que a inteligência emocional influencia positivamente o desempenho no trabalho, no conflito trabalho-família e na motivação intrínseca. Verificou-se também que o conflito trabalho-família não apresentou efeito negativo significativo sobre o desempenho profissional. Por outro lado, a motivação intrínseca impacta diretamente o desempenho no trabalho e atua como variável mediadora entre a inteligência emocional e o desempenho.

Palavras-chave: inteligência emocional; desempenho no trabalho; conflito trabalho-família; motivação intrínseca.

ABSTRACT

In the educational context, emotional intelligence (EI) emerges as an important competence for dealing with the demands and pressures of the work environment and for improving job performance. Therefore, this study aims to examine the impact of emotional intelligence on job performance, work-family conflict, and intrinsic motivation; the impact of work-family conflict and intrinsic motivation on teachers' performance; and the mediating role of work-family conflict and intrinsic motivation in the relationship between emotional intelligence and teachers' job performance. A quantitative, descriptive approach was adopted, with primary data collected through a cross-sectional survey of 309 teachers from Brazilian public schools. Data analysis was conducted using the partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) method. The results indicated that emotional intelligence positively influences job performance, intrinsic motivation, and work-family conflict. It was also found that intrinsic motivation directly affects job performance and mediates the relationship between emotional intelligence and performance. On the other hand, work-family conflict did not show a significant negative effect on job performance.

Keywords: emotional intelligence; job performance; work-family conflict; intrinsic motivation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matriz de Cargas Fatoriais	28
Tabela 2 - Validade Convergente e Consistência Interna	30
Tabela 3 - Validade Discriminante pelo critério de cargas cruzadas.	31
Tabela 4 - Validade Discriminante (Fornell & Larcker, 1981)	32
Tabela 5 - Validade Discriminante- HTMT (Heterotrait-Monotraitratio).....	32
Tabela 6 - Validade Convergente e Consistência Interna do Construto de Segunda Ordem.	33
Tabela 7 - Validade Discriminante (Fornell & Larcker, 1981)	34
Tabela 8 - Validade Discriminante - HTMT (Heterotrait-Monotraitratio).....	34
Tabela 9 - Efeitos Diretos, Mediação e Controle	37
Tabela 10 - Teste de Capacidade Preditiva com Validação Cruzada entre o modelos PLS-SEM e Indicator Average (IA)	389
Tabela 11 - Teste de Capacidade Preditiva com Validação Cruzada entre Modelo PLS-SEM e Linear Model (LM)	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	14
2.2 DESEMPENHO NO TRABALHO	15
2.3 CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA.....	17
2.4 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	19
2.5 MODELO PROPOSTO	23
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	24
4 ANÁLISE DOS DADOS	28
4.1 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO	28
4.2 VALIDAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL	33
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	401
6. CONCLUSÃO	456
REFERÊNCIAS.....	489
APÊNDICE A - QUADRO DE CONSTRUTOS	545
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	567
APÊNDICE C – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PEQUISA.....	601

1 INTRODUÇÃO

A qualidade no ambiente de trabalho tem sido um tema frequente na literatura (Aldasem et al., 2022; Wijayati et al., 2020), pois contribui com a melhoria de vários aspectos na vida de uma pessoa, como: econômicos, sociais e psicológicos (Strugar et al., 2022). Por outro lado, o esgotamento mental e o estresse no local de trabalho têm contribuído negativamente para com o desempenho dos indivíduos (Aldasem et al., 2022). A tensão persistente derivada das múltiplas demandas, pressões administrativas e exigências de carga de trabalho mais elevadas desempenham um papel significativo nesse esgotamento emocional, frequentemente resultando na redução do desempenho e da satisfação profissional (Wang et al., 2024).

Na atualidade, os professores experimentam sentimentos de exaustão emocional, sobrecarga e uma sensação de falta de energia para enfrentar os desafios emocionais inerentes à profissão (Wang et al., 2024). Esta sobrecarga originada tanto pelo volume excessivo de trabalho quanto por questões familiares se estende para além do ambiente doméstico, levando ao esgotamento docente e prejudicando o seu desempenho (Lu & Chen, 2024). Por isso, é importante que os profissionais da educação priorizem a saúde física e mental, reconhecendo que só assim serão capazes de atender às demandas de seus alunos de forma eficiente (Brivio et al., 2021).

Neste cenário, a inteligência emocional (IE) emerge como uma competência do indivíduo para lidar com essas demandas complexas que impactam tanto na saúde física e mental, quanto nas realizações profissionais (Bru-Luna et al., 2021; Doan et al., 2020; Khosravi et al., 2020). Segundo Chen e Guo (2020), a IE é uma habilidade essencial para lidar com as próprias emoções e as dos outros, compreender e

perceber as emoções próprias e alheias, e gerenciar essas emoções de forma reflexiva. Essa ideia também é destacada nos estudos de Amirian et al. (2023) e Lu e Chen (2024) que evidenciam a importância da inteligência emocional dos professores, e seus efeitos na prevenção do estresse e melhoria do seu desempenho em sala de aula.

Além disso, a IE é considerada um elemento que reforça o desempenho acadêmico, pois, professores com elevada IE colaboram para que alunos melhorem suas capacidades de construir autopercepções e autoeficácia (Lu & Chen, 2024). Estudos como de Delgado-Bello et al. (2021) e Soto-Rubio et al. (2020) sugerem que a IE pode agir como um fator protetor em relação à satisfação, o que se reflete em um desempenho profissional mais favorável. Observa-se ainda, que estudos demonstram que a IE, melhora a capacidade de uma equipe se concentrar em tarefas, resultando em um melhor desempenho (Doan et al., 2020; Khosravi et al., 2020).

Na literatura tem sido discutido sobre a importância da IE para o aumento da satisfação dos professores, influência negativa na intenção de sair (Delgado Bello et al., 2021; Mérida-López et al., 2022) e seu efeito direto sobre o desempenho de equipe em projetos (Doan et al., 2020; Khosravi et al., 2020). Ainda no contexto educacional, têm-se destacado sobre a importância da inteligência emocional, sugerindo que professores com maior IE tendem a ser mais eficazes na gestão da sala de aula, no estabelecimento de relações interpessoais e na promoção do bem-estar próprio e dos alunos (Chen & Guo, 2020; Khosravi et al., 2020). Além disso, Bru-Luna et al. (2021) e Delgado-Bello et al. (2021) argumentam que indivíduos com níveis elevados de inteligência emocional possuem competências relacionadas à avaliação e regulação das emoções, o que os capacita a gerenciar suas próprias emoções e as dos outros para alcançar melhores resultados. Adicionalmente, Khassawneh et al. (2022)

evidenciaram, por meio da literatura, que a inteligência emocional influencia as competências de um professor, levando-o a alcançar melhores níveis de desempenho no trabalho.

Outro desdobramento é o conflito trabalho-família (Obrenovic et al., 2020), sendo ele um fator que impacta diretamente na redução do desempenho dos colaboradores no ambiente de trabalho (Giao et al., 2020; Lin et al., 2021). Contudo, a inteligência emocional por se tratar de uma ferramenta para a gestão de conflitos e que a regulação emocional pode ajudar a manter estados afetivos positivos, contribuindo para um melhor funcionamento familiar e melhor desempenho no trabalho (Delgado-Bello et al., 2021; Harunavamwe & Ward, 2022). Na perspectiva de enfrentamento de desafios inerentes a profissão docente e seu desempenho, Wang et al. (2024), apresenta a motivação intrínseca como um sentido de propósito que diminui a vulnerabilidade à exaustão emocional atuando como um mediador entre a inteligência emocional e o desempenho no trabalho.

Apesar da importância da IE no cenário educacional, observa-se que a maior parte das pesquisas se concentram no contexto empresarial e de cargos de liderança (Delgado-Bello et al., 2021; Strugar et al., 2022; Suleman et al., 2020). Deixando assim, uma lacuna significativa no entendimento de seus efeitos na área educacional (Berkovich & Hassan 2023; Gao et al., 2024; Mansaray, 2019; Strugar et al., 2022; Khassawneh et al., 2022). Portanto, há uma necessidade de investigação das relações entre inteligência emocional, conflito trabalho-família, motivação intrínseca e desempenho no trabalho, no contexto dos professores de escolas públicas (Delgado-Bello et al., 2021).

Dessa forma, com base nas pesquisas anteriores e lacunas apontadas, apresenta-se a questão de pesquisa: qual é o impacto da inteligência emocional no

desempenho no trabalho, no conflito trabalho-família e na motivação intrínseca dos professores, e se há mediação do conflito trabalho-família e a motivação intrínseca na relação entre inteligência emocional e desempenho no trabalho? Assim, esta pesquisa tem como objetivo: verificar o impacto da inteligência emocional no desempenho no trabalho, conflito trabalho-família e motivação intrínseca; e o impacto do conflito trabalho-família e motivação intrínseca no desempenho dos professores; e o papel mediador do conflito trabalho-família e da motivação intrínseca na relação entre inteligência emocional e desempenho no trabalho dos professores.

A relevância de se prosseguir com esta pesquisa foi justificada teoricamente por dois principais aspectos. Primeiramente, pela necessidade de novas investigações sobre o impacto da IE no desempenho dos professores (Pandey & Sharma, 2024), uma vez que grande parte dos estudos está voltada sobre a importância da inteligência emocional do líder e como ela pode influenciar no resultado de seus subordinados (Gao et al., 2024; Suleman et al., 2020). Neste estudo, os resultados foram identificados a partir da perspectiva do docente, que possibilitará uma melhor visão e definição a respeito de seu desempenho no trabalho (Gao et al., 2024).

Segundo esta pesquisa amplia o campo de estudo sobre inteligência emocional, pois analisou, no âmbito da educação básica as relações entre o conflito trabalho-família, motivação intrínseca e o desempenho no trabalho no contexto dos professores (Han e Yin, 2016; Wijayati et al., 2020; Suleman et al., 2020; Delgado-Bello et al., 2021). No entanto, a pertinência desse tema é reforçada pelas observações de pesquisadores que recomendaram que sejam realizados estudos em outros contextos e culturas (Delgado-Bello et al., 2021; Khassawneh et al., 2022; Suleman et al., 2020;) visto que há uma escassez de estudos no contexto de escolas de educação básica brasileira.

Na prática, este estudo pode auxiliar gestores educacionais na implementação de programas de formação que se concentrem em IE para formar educadores emocionalmente inteligentes (Khassawneh et al., 2022). Além disso, a compreensão das relações entre a inteligência emocional, o conflito trabalho-família, a motivação intrínseca e o desempenho no trabalho permitirão o desenvolvimento de políticas educacionais mais informadas e direcionadas para melhorar a qualidade da educação em escolas públicas (Doan et al., 2020; Pandey & Sharma, 2024). Sugere-se ainda que, na prática, integrem a avaliação da Inteligência Emocional dos candidatos no processo de recrutamento de novos professores e para o treinamento desses profissionais (Gutiérrez-Cobo et al., 2023). Além disso, é importante considerar as condições emocionais dos professores e a qualidade das relações interpessoais na equipe ao estabelecer políticas de avaliação de desempenho, elaboração de currículo e critérios de recrutamento (Lu & Chen, 2024).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência emocional (IE) foi inicialmente descrita e conceituada Salovey et al. (1990), como uma competência essencial para possuir conhecimento emocional, para assim perceber, controlar emoções e estimular o crescimento intelectual. Posteriormente, Mayer e Salovey (1997) conceituaram a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer e coordenar os sentimentos, além de incentivar, compreender e controlar as emoções para promover o auto-aperfeiçoamento. Desenvolvendo essa ideia, Bar-On (2021) destacou que a inteligência emocional é fundamental tanto para alcançar uma vida bem-sucedida quanto para garantir o bem-estar psicológico.

O estudo de Li et al. (2024), enfatizou o papel da IE nos resultados profissionais, especialmente na educação, caracterizando-a como um conjunto de habilidades necessárias para impulsionar o indivíduo a superar obstáculos, lidar com a insatisfação, gerir suas opiniões e evitar sofrimentos. Em outras palavras, a inteligência emocional possibilita identificar emoções intrapessoais e interpessoais, bem como gerenciá-las de maneira eficaz (Strugar et al., 2022).

Estudos como os de Delgado-Bello et al. (2021); Doan et al. (2020); Strugar et al. (2022) propuseram baseados nas ideias de Mayer e Salovey (1997), a IE como uma combinação de quatro grupos de competências relacionadas à emoção, abrangendo desde habilidades básicas até habilidades complexas. Essas habilidades, também foram descritas por Wong e Law (2002), cuja escala foi utilizada para mensuração da IE nesta pesquisa, considerando as habilidades descritas a seguir: Avaliação emocional de si mesmo, que refere-se à capacidade de um indivíduo

perceber, compreender e expressar suas próprias emoções (Wong & Law, 2002); Avaliação emocional dos outros, que é a capacidade de um indivíduo identificar as emoções daqueles ao seu redor (Wong & Law, 2002); Regulação das emoções, como a capacidade de um indivíduo controlar e gerenciar suas próprias emoções, bem como agir para ajudar ou facilitar as emoções em outras pessoas (Wong & Law, 2002); Uso de emoções, que é a capacidade de regular suas próprias emoções para atividades mais construtivas e eficazes (Wong & Law, 2002).

Dessa forma, a inteligência emocional foi popularizada e reconhecida pela literatura em muitas áreas de pesquisas, atribuindo a ela grande relevância para profissionais que precisam gerir pessoas (Bru-Luna et al., 2021; Delgado-Bello et al., 2021; Khosravi et al., 2020; Doan et al., 2020). Baseados nessa perspectiva, Bru-Luna et al. (2021) e Strugar et al. (2022) corroboraram em sua pesquisa com a ideia de que os indivíduos emocionalmente inteligentes respondem melhor às demandas e pressões do ambiente e toleram melhor situações estressantes.

Ressaltado ainda por Doan et al. (2020) que a inteligência emocional impacta no desempenho da equipe de gerenciamento de projetos. Assim, a inteligência emocional permite aos gestores e líderes inspirarem os membros da equipe, criar motivação para trabalhar, aumentar o compromisso e por consequência os resultados (Bru-Luna et al., 2021; Doan et al., 2020). Da mesma forma, Chen e Guo (2020) constataram que a IE está relacionada ao desenvolvimento de competências emocionais e sociais que contribuem para a melhoria do desempenho.

2.2 DESEMPENHO NO TRABALHO

O desempenho no trabalho é um importante elemento na gestão de recursos humanos e na construção de organizações eficazes, pois ele é necessário para

alcançar vantagem competitiva e aumentar a produtividade organizacional (Wijayati et al., 2020). De acordo com Muttaqin et al. (2023), o desempenho no trabalho envolve o esforço direcionado por alguém para executar uma tarefa, definindo assim, o desempenho como a realização de seus deveres e obrigações com autoridade e responsabilidade. Sendo assim, um indivíduo ou uma entidade supera outro em termos de desempenho quando, considerando todas as variáveis idênticas, consegue produzir quantidades maiores, ou seja, demonstra maior nível de produtividade (Abramo et al., 2020).

Nos estudos de Wijayati et al. (2020) e Amirian et al. (2023) são discutidos alguns fatores que podem influenciar o desempenho dos professores, com destaque para a inteligência emocional. Dessa forma, destaca-se a importância da inteligência emocional como preditor do desempenho no trabalho, sendo ela um fator psicológico importante com efeito nas habilidades e no desempenho dos professores (Amirian, et al., 2023; Li et al., 2018;).

MacCann et al. (2020) demonstraram em sua pesquisa que pessoas emocionalmente inteligentes são mais capazes de gerenciar emoções associadas a ambientes educacionais, lidando melhor com o estresse, a frustração e a ansiedade, promovendo um ambiente mais produtivo. À medida que os trabalhadores aprimoram a regulação e a compreensão das próprias emoções e das emoções de terceiros, seu desempenho pode melhorar (Delgado-Bello et al., 2021). Essas ideias estão alinhadas com as de Suleman et al. (2020) que afirmam que a inteligência emocional estimula a produtividade de uma organização.

As escolas, assim como as demais organizações, são ambientes que exigem interação interpessoais (Wong & Law, 2002). Para os professores, a inteligência emocional é uma habilidade importante, pois influencia diretamente a forma como eles

interagem com os alunos, colegas e administração escolar, afetando significativamente o clima e o desempenho da sala de aula (Wijayati et al., 2020). Os professores com elevada IE seriam mais propensos a ajustar as suas próprias emoções e a gerir as emoções dos outros para criar interações mais positivas, o que pode levar a um melhor desempenho (Bru-Luna et al., 2021; Delgado-Bello et al., 2021; Wong & Law, 2002). Assim, com base nos resultados desses estudos sugere-se que a IE afeta diretamente ao desempenho do professor, o que leva a primeira hipótese:

H1: A inteligência emocional influencia positivamente no desempenho no trabalho.

2.3 CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA

O conflito trabalho-família é definido como um tipo de conflito entre papéis, no qual as exigências da esfera profissional e familiar são incompatíveis, manifestando-se em conflitos de comportamento, tempo e tensão emocional, o que prejudica o equilíbrio entre os papéis dos indivíduos (Delgado-Bello et al., 2021; Netemeyer et al., 1996;). Esse conflito ocorre quando não existe clareza das atitudes em casa e no trabalho, quando se prioriza um papel em detrimento de outro e quando esse desequilíbrio resulta em frustração e insatisfação no desempenho de ambos os papéis (Delgado-Bello et al., 2021; Harunavamwe & Ward, 2022).

De forma geral, o conflito trabalho-família representa um desafio significativo tanto para os trabalhadores quanto para os empregadores, uma vez que impacta diretamente o desempenho dos colaboradores no ambiente de trabalho (Lin et al., 2021). É comum que os trabalhadores enfrentem fadiga física, cansaço psicológico,

sentimentos de incompetência e insatisfação profissional como consequência desse conflito (Lange & Kayser, 2022).

Ainda, Li et al. (2021) contribuem com sua pesquisa destacando que professores estão enfrentando crescentes demandas, as quais não estão sendo adequadamente gerenciadas durante o horário de trabalho, resultando na necessidade de realizar tarefas em casa, o que impacta negativamente na vida familiar. Consequentemente, o conflito trabalho-família surge como um desdobramento do esgotamento profissional, da insatisfação, do estresse no trabalho, da sobrecarga e das longas jornadas, todos eles sendo fenômenos comuns na sociedade moderna (Obrenovic et al., 2020).

Kasemy et al. (2023) apontam que a inteligência emocional (IE) é uma habilidade multifacetada que impacta tanto o desempenho profissional quanto a resolução de conflitos e o sucesso em diversas áreas da vida. Nesse sentido, a IE é vista como uma ferramenta indispensável para gerenciar conflitos, já que a regulação emocional permite aos funcionários manterem estados afetivos positivos, o que melhora o desempenho no trabalho e as relações familiares (Delgado-Bello et al., 2021; Harunavamwe & Ward, 2022). Além disso, estudos de Giao et al. (2020) e Zheng et al. (2021) mostram que a inteligência emocional reduz o estresse gerado pelos conflitos entre trabalho e família, evidenciando uma relação negativa entre esses fatores. Com base nesses achados, propõe-se a seguinte hipótese:

H2: A inteligência emocional influencia negativamente no conflito trabalho-família.

Estudos destacam que as consequências negativas do conflito trabalho-família podem afetar negativamente o desempenho do indivíduo, a exemplo disso, quanto maior o conflito familiar no ambiente de trabalho do professor, mais interferirá no

alcance das metas de desempenho em sua escola (Delgado-Bello et al., 2021; Obrenovic et al., 2020; Wijayati et al., 2020). Lange e Kayser (2022) explicam que o conflito trabalho-família esgota importantes recursos cognitivos, emocionais e físicos, que conseqüentemente não estão mais disponíveis para o desempenho relacionado ao trabalho, levando ao aumento da ansiedade, tensão psicológica e problemas de saúde com o tempo. Logo, é proposta a seguinte hipótese:

H3: O conflito trabalho-família influencia negativamente no desempenho no trabalho.

O conflito trabalho-família do professor é percebido por ele quando o excesso de trabalho ou até mesmo os problemas são levados para casa, ou seja, investem recursos físicos e psicológicos adicionais em seu domínio de trabalho, que precisam ser transferidos para a família (Huo & Jiang, 2023). A inteligência emocional do profissional evita que ele utilize de recursos adicionais como por exemplo (tempo, atenção e energia) para lidar com demandas excessivas de trabalho (Zheng et al., 2021). Portanto, funcionários com baixa inteligência emocional pode ter sobrecargas de funções e desencadear altos níveis de conflito trabalho-família o que afetaria negativamente seu desempenho (Delgado-Bello et al., 2021). Com base nesses argumentos, a pesquisa propõe:

H4: O conflito trabalho-família medeia a relação entre a inteligência emocional e o desempenho no trabalho.

2.4 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

A motivação no trabalho é um elemento importante para o sucesso da organização (Han et al., 2021). A motivação no trabalho é a força para superar

dificuldades e colabora para que metas sejam atingidas (Fishbach & Woolley, 2022). Mansaray (2019) destaca que a motivação pode ser externa, impulsionada por incentivos externos ao indivíduo tais como benefícios salariais, gratificação por desempenho, ou interna, intrínseca, resultante da busca pela autorrealização e consecução de metas.

Esta pesquisa adotou a motivação intrínseca, conceituada por Berkovich e Hassan (2023) como uma forma de autorrealização em que a pessoa precisa realizar algo que vale a pena. Em outras palavras, ela é automotivada e não depende de recompensas financeiras (Mansaray, 2019). Fishbach e Woolley (2022) explicam que quanto mais forte a associação entre uma atividade e seu objetivo final, mais intrinsecamente motivada estará a pessoa, sendo que a motivação intrínseca no contexto do emprego aumenta quando a pessoa experimenta realização, conexão social ou desafio no trabalho.

A motivação intrínseca encoraja os funcionários a superarem situações de estresse, exaustão emocional e os ajuda a se concentrar em suas atividades de trabalho (Han et al., 2019). No âmbito educacional, a motivação dos professores está ligada ao desejo de trabalhar com educação, utilizar técnicas pedagógicas que despertem o interesse e aprendizado dos alunos (Tang et al., 2020). Essa ideia é complementada por Wang et al. (2024), onde a motivação intrínseca no contexto de ensino surge do desejo interno e da gratificação derivada do ato de ensinar, obtendo satisfação ao observar seu progresso e sentindo realização no processo de ensino.

Além disso, Han e Yim (2016), destacaram em sua revisão de literatura, que a falta de motivação intrínseca pode ser uma possível causa tanto da escassez de professores quanto do envelhecimento do corpo docente, uma vez que poucas pessoas estão optando por seguir a profissão. Podendo também, ser apontada como

um fator contributivo para a limitação da carreira e do baixo prestígio da profissão (Han & Yim, 2016). Destaca-se ainda que indivíduos intrinsecamente motivados se envolvem em tarefas ou atividades porque obtêm prazer e interesse inerentes ao trabalho (Han et al., 2019).

Assim, a motivação intrínseca dos professores surge do desejo interno e da gratificação derivada do ato de ensinar, incluindo um interesse em facilitar a aprendizagem dos alunos e sentir realização no processo de ensino (Suleman et al., 2020). Embora os incentivos externos possam impactar o comportamento dos professores, a motivação intrínseca é vista como mais duradoura e favorável ao comprometimento a longo prazo com a profissão docente (Wang et al., 2024). Desta forma, educadores com níveis mais elevados de motivação intrínseca, que tem um sentido de propósito, apresentam menor vulnerabilidade à exaustão emocional, portanto, professores intrinsecamente motivados apresentam maior resiliência no enfrentamento dos desafios inerentes à profissão docente e a seu desempenho (Wang et al., 2024).

Desta maneira, a inteligência emocional é uma competência essencial para o autoconhecimento, o controle de emoções e o estímulo do crescimento intelectual (Salovey et al., 1990). A inteligência emocional desempenha um papel importante no gerenciamento do estresse e dos sentimentos negativos que surgem como resultado do estresse (Bechter et al., 2023). A pesquisa de Bechter et al. (2023) também destacou que a inteligência emocional entre professores apoia e favorece o desenvolvimento de uma maior motivação intrínseca. Dessa forma, pode-se entender que a inteligência emocional impacta positivamente a motivação intrínseca. Portanto, apresenta-se a seguinte hipótese:

H5: A inteligência emocional influencia positivamente na motivação intrínseca.

Estudos (Bechter et al., 2023; Han et al., 2019) demonstram que diante de uma exaustão emocional, a motivação intrínseca pode impulsionar o desempenho e a criatividade dos professores. Além disso, professores motivados intrinsecamente colaboram para seu próprio bem-estar, evitando problemas de saúde e ampliando sua satisfação no trabalho, o que, por sua vez, contribui para a melhoria de seu desempenho no trabalho (Bechter et al., 2023; Berkovich & Hassan, 2023). Nesse contexto, a motivação intrínseca impacta positivamente no desempenho do professor (Han et al., 2019). Assim, propõem-se a seguinte hipótese:

H6: A motivação intrínseca influencia positivamente no desempenho no trabalho.

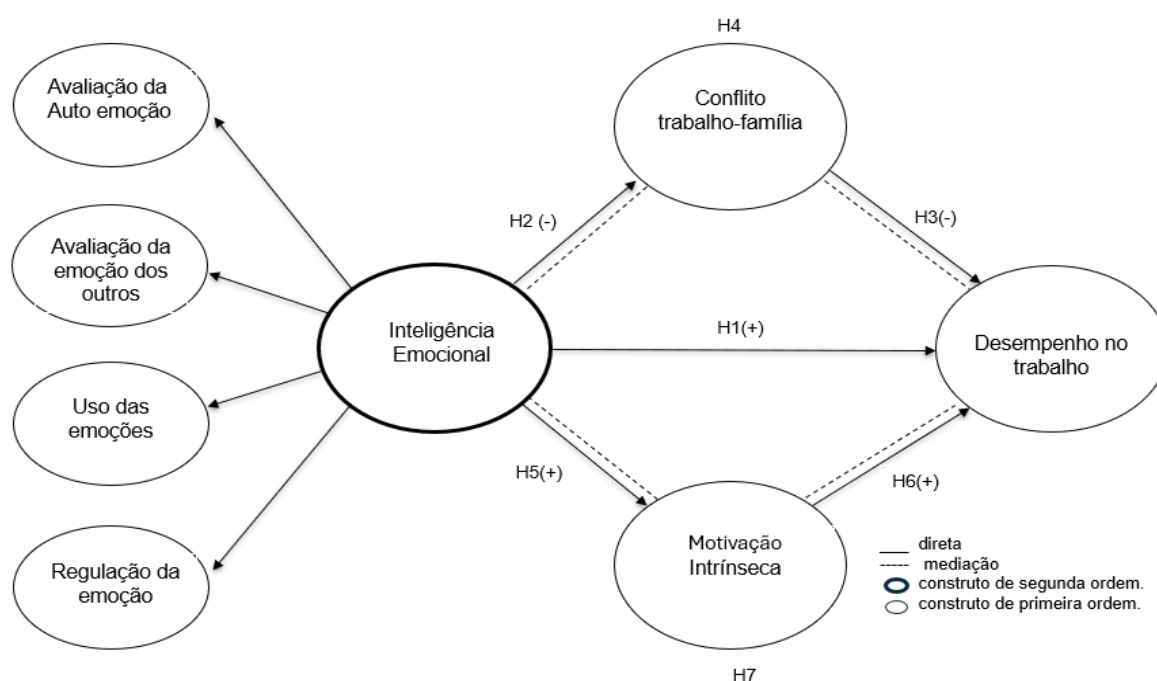
A motivação intrínseca é percebida como elemento importante para a persistência no trabalho (Fishbach & Woolley, 2021). Além disso, estudos (Berkovich & Hassan, 2023; Mansaray, 2019; Suleman et al., 2020) têm mostrado que funcionário motivados, são mais produtivos, criativos e inovadores, o que pode levar a organização ao sucesso por meio do alcance de resultados desejados. A inteligência emocional, por sua vez, é considerada uma influência significativa nos papéis de liderança e no sucesso de carreiras, sendo a principal variável que contribui para um melhor desempenho (Suleman et al., 2020). Portanto, a inteligência emocional pode ajudar a desenvolver estratégias eficazes para apoiar tanto a motivação do indivíduo em atender necessidades específicas quanto o fortalecimento das relações entre professores no ambiente de trabalho, melhorando assim seu desempenho (Bechter et al., 2023). Por isso, infere-se a seguinte hipótese:

H7: A motivação intrínseca medeia a relação entre inteligência emocional e desempenho no trabalho.

2.5 MODELO PROPOSTO

A partir das hipóteses apontadas na revisão de literatura, foi elaborado o modelo teórico, apresentado na Figura 1, para relacionar as relações diretas entre inteligência emocional (Wong & Law, 2002), com o conflito trabalho-família (Netemeyer et al., 1996), a motivação intrínseca (Han et al., 2019) e o desempenho no trabalho (Lauver & Kristof-Brown, 2001). Além das relações diretas, serão testadas as mediações por meio dos construtos conflito trabalho-família (Netemeyer et al., 1996) e a motivação intrínseca (Han et al., 2019).

Figura 1- Modelo teórico proposto.



Fonte: Elaboração própria (2024).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste estudo foi verificar o impacto da inteligência emocional no desempenho no trabalho, conflito trabalho-família e motivação intrínseca; e o impacto do conflito trabalho-família e motivação intrínseca no desempenho dos professores; e o papel mediador do conflito trabalho-família e da motivação intrínseca na relação entre inteligência emocional e desempenho no trabalho dos professores. Para alcançar esse objetivo, foi utilizada uma pesquisa de abordagem quantitativa e descritiva, utilizando dados primários e corte transversal (Hair et al., 2005).

O campo de estudo foi composto por escolas de ensino público da educação básica brasileira, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), é formada por modalidades de ensino, sendo elas: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental I (6 a 10 anos), Ensino Fundamental II (11 a 14 anos), Ensino Médio (15 a 17 anos) e ainda, a Educação de Jovens e Adultos (15 anos ou mais). A população alvo foram os professores da educação básica, tanto os que atuam por meio de contratos em designação temporária quanto os profissionais admitidos por meio de concurso público. A amostra foi por meio de amostragem não probabilística e por acessibilidade, uma vez que foram recebidos os questionários daqueles que estiveram dispostos a colaborar com a pesquisa (Hair et al., 2019).

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário estruturado desenvolvido na plataforma eletrônica do *Google Forms*. Nesse questionário, foram apresentados os itens dos quatro construtos adaptados para atenderem o objetivo dessa pesquisa. As afirmações referentes aos construtos presentes no modelo, tiveram como base as escalas validadas em estudos anteriores, traduzidas e adaptadas, conforme demonstrado no Apêndice A (Quadro de Construtos). Portanto, o questionário foi dividido em quatro blocos que constam no Apêndice B (Questionário). No primeiro

bloco consta uma rápida apresentação da pesquisa e o termo de consentimento para participação na pesquisa. No segundo bloco teve uma pergunta de controle da população alvo, como por exemplo: 1 – Você é um professor da educação básica brasileira?

No terceiro bloco do questionário, foram apresentados os quatro construtos do modelo sendo que, para cada afirmativa, haverá a opção de escolha de intensidade segundo a escala Likert, sendo 5 opções de resposta que variaram de 1 - Discordo totalmente a 5 - Concordo totalmente. O primeiro construto tratou da inteligência emocional, composto por 4 dimensões (Avaliação da Auto emoção; Avaliação das emoções; Uso das Emoções; Regulação das emoções) (Wong & Law, 2002). Na sequência, o conflito trabalho-família (Netemeyer et al. 1996), a motivação intrínseca (Han et al. 2019), e o construto desempenho no trabalho (Lauver & Kristof-Brown, 2001). Ao final, foi elaborado um quarto bloco do questionário com uma coleta de dados sociodemográficos (idade, sexo, grau de instrução e experiência dos respondentes) que foram utilizados como variáveis de controle.

Além disso, foi realizado um pré-teste, com 10 respondentes do público-alvo, para avaliar possíveis problemas de entendimento, como clareza da redação e ambiguidade das perguntas, antes da distribuição definitiva do questionário (Hair et al., 2005). O pré-teste ocorreu entre os dias 17 e 21 de outubro de 2024, e não identificou a necessidade de alteração no questionário. Após o pré-teste, o questionário foi disponibilizado via e-mail, WhatsApp e redes sociais. Para atingir uma grande quantidade de respondentes, o público-alvo foi contatado por meio de e-mail, redes sociais e grupos de whatsapp. Além disso, foram enviados e-mails para diversas redes de ensino em diversos municípios brasileiros.

A coleta de dados ocorreu no período de outubro a dezembro de 2024, sendo coletadas 366 respostas. Das respostas obtidas, 24 (6,6%) eram professores de escolas privadas e 23 (6,3%) não se enquadraram em nenhuma modalidade de ensino da educação básica, portanto não pertenciam ao público-alvo desta pesquisa e por isso suas respostas foram descartadas. Foram excluídas ainda 21 respostas que não atenderam o requisito da pergunta de checagem, que tinha como objetivo testar se o respondente realmente estava atento durante suas respostas. Por fim, foram validados 309 questionários, quantidade considerada adequada para garantir o tamanho mínimo necessário e alcançar um nível satisfatório de poder estatístico (Ringle et al., 2023; Sarstedt et al., 2022).

A partir dos questionários validados, a amostra revelou que a maior parte dos participantes estavam entre a idade de 41 a 50 anos (111 pessoas), a maioria dos respondentes são do sexo feminino, sendo o número de 257 pessoas e que dos 309 questionários validados, número de 212 são de pessoas casadas. A maioria dos respondentes possuem pós-graduação em nível de especialização (223) e que atuam entre 16 e 20 anos na profissão de professor (65), 175 são efetivos estatutários e a maioria recebe de R\$ 3.000 a R\$ 6.000,00 (163). Conforme representado no Apêndice C.

A análise dos dados deste estudo seguiu o método de modelagem por equações estruturais de mínimos quadrados parciais (PLS-SEM), que é, de acordo com as pesquisas de Ringle et al. (2023) e Hair et al. (2019), uma forma difundida e eficaz de se estimar e prever explicações causais para modelos teóricos. Bem como, Bido e Silva (2019) e Sarstedt et al. (2022) tratam a Modelagem de Equações Estruturais (MEE) como uma abordagem eficaz para analisar as relações entre construtos nas áreas de ciências sociais e de comportamento humano. Ringle et al.

(2018) ressaltam que a MEE é um método amplamente utilizado na investigação de relações dentro de modelos, como aqueles que determinam o impacto das práticas de GRH nos resultados atitudinais e comportamentais de RH, bem como no desempenho organizacional.

Assim, a análise dos dados foi dividida em duas fases, na primeira fase foi efetuada a validação do modelo de mensuração a partir da Análise de Componentes Confirmatória (ACC). Primeiro, foi analisada o valor das cargas fatoriais dos indicadores (Hair et al., 2022). Em seguida, foi avaliada a consistência interna das variáveis, utilizando três métodos complementares: o Alpha de Cronbach (α), a Confiabilidade Composta (CC) e o Rho_A (PA). A avaliação da validade convergente dos construtos, foi realizada por meio da análise da *Average Variance Extracted* (AVE). Em seguida, a validade discriminante foi analisada utilizando cargas cruzadas, o critério de Fornell-Larcker (1981) e o *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT), aconselhado por Ringle et al. (2023).

Na segunda fase, foi realizada a análise do modelo estrutural e o teste das hipóteses, para isso foi avaliado o p-valor, conforme recomendações de Hair et al. (2022). Além disso, foram verificados os *Variance Inflation Factor* (VIF) com o intuito de identificar potenciais problemas de multicolinearidade no modelo, além dos coeficientes de determinação R^2 (Hair et al., 2019) a fim de aprimorar a qualidade do modelo. Por fim, em termos de avaliação do modelo estrutural, foi avaliada a capacidade preditiva do modelo por meio do PLS predict (Q^2) e o teste de capacidade preditiva via CVPAT, com base nos construtos endógenos (Liengaard et al., 2021; Sharma et al., 2023).

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO

A análise dos dados iniciou-se pela validação do modelo de mensuração por meio da análise de componentes confirmatória (ACC) (Bido & Silva, 2019), que objetiva validar os construtos utilizados e verificar se os indicadores utilizados realmente medem os construtos de primeira ordem, e se os construtos de primeira ordem são diferentes entre si. Ao rodar os dados no PLS-SEM 4.0, observou-se que algumas cargas fatoriais ficaram abaixo do valor recomendado de 0.708, indicando que o indicador (variável observada) possui uma correlação mais fraca com o construto ao qual está associado (Hair et al., 2019). Desta forma, não atenderam esses requisitos e, portanto, foram excluídas as seguintes variáveis: DT5 e IEUE13. Após a exclusão dessas duas variáveis, todas as demais apresentaram cargas fatoriais entre 0.736 e 0.924, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Matriz de Cargas Fatoriais

Construtos	Código	Variáveis	Cargas Fatoriais
Inteligência Emocional (Wong & Law, 2002)	AAE1	Eu tenho uma boa noção do motivo pelo qual tenho certos sentimentos na maior parte do tempo.	0.748
	AAE2	Eu tenho uma boa compreensão das minhas próprias emoções.	0.895
	AAE3	Eu compreendo realmente o que sinto.	0.869
	AAE4	Eu sempre sei quando estou feliz ou não.	0.809
	AEO5	Eu sempre conheço as emoções das pessoas que me rodeiam através do seu comportamento.	0.837
	AEO6	Sou um bom observador das emoções dos outros.	0.846
	AEO7	Sou sensível aos sentimentos e emoções dos outros.	0.736
	AEO8	Tenho uma boa compreensão das emoções dos membros da minha equipe que estão ao meu redor.	0.877
	UE9	Sempre estabeleço metas para mim mesmo e depois dou o meu melhor para alcançá-las.	0.743
	UE10	Sempre digo a mim mesmo que sou uma pessoa competente.	0.832
	UE11	Sou uma pessoa automotivada.	0.862
	UE12	Eu sempre me encorajo a dar o meu melhor.	0.862

	UE13	Sou capaz de controlar meu temperamento e lidar com as minhas dificuldades de forma racional.	Variável Excluída
	RE14	Sou perfeitamente capaz de controlar as minhas emoções.	0.895
	RE15	Sempre consigo me acalmar rapidamente quando estou com muita raiva.	0.888
	RE16	Tenho bom controle de minhas próprias emoções	0.924
Conflito Trabalho-Família (Netemeyer et al., 1996)	CTF1	As exigências do meu trabalho interferem na minha vida doméstica e familiar.	0.757
	CTF2	A quantidade de tempo que meu trabalho ocupa dificulta o cumprimento das minhas responsabilidades familiares.	0.875
	CTF3	As coisas que eu quero fazer em casa não são feitas por causa das exigências que meu trabalho me impõe.	0.848
	CTF4	O meu trabalho gera tensão que dificulta o cumprimento dos deveres familiares.	0.904
	CTF5	Devido a obrigações relacionadas ao trabalho, preciso fazer alterações nos meus planos de atividades familiares.	0.852
Desempenho no Trabalho (Lauver & Kristof-Brown, 2001)	DT1	Eu consigo planejar meu trabalho para ser feito no prazo.	0.773
	DT2	Meu planejamento para realizar o trabalho é ótimo.	0.820
	DT3	Eu tenho em mente os resultados que preciso alcançar no trabalho.	0.738
	DT4	Eu consigo separar as questões mais importantes das questões secundárias no meu trabalho.	0.801
	DT5	Eu consigo realizar o meu trabalho com o mínimo de tempo ou esforço.	Variável Excluída
Motivação Intrínseca (Han et al., 2019)	MI1	Porque eu gosto muito do meu trabalho.	0.850
	MI2	Porque eu me divirto fazendo o meu trabalho.	0.897
	MI3	Eu estou motivado pelos momentos de prazer que esse trabalho me traz.	0.880
	MI4	Escolhi este trabalho porque me permite alcançar os meus objetivos de vida.	0.780

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: AAE: Avaliação da Auto Emoção; AEO: Avaliação da Emoção dos Outros; RE: Regulação da Emoções; UE: Uso das Emoções; CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca.

Como segundo passo da análise do modelo de mensuração, verificou-se a consistência interna e confiabilidade dos construtos, para isso utilizou-se o Alfa de Cronbach (AC), a correlação de Spearman (ρ_A) e a confiabilidade composta (CC) ou ρ_C . Os resultados obtidos apresentaram valores superiores a 0.708, variando entre 0.791 e 0.929, indicando uma boa consistência interna, conforme Hair et al. (2019). Verificou-se que os construtos registraram Alfa de Cronbach (AC) entre 0.791

e 0,903, Correlação de Spearman (ρ_A) entre 0,802 e 0,926 enquanto a confiabilidade composta (CC) variou entre 0,864 e 0,929, servindo de uma boa representação da confiabilidade da consistência interna dos construtos, assumindo que o modelo fatorial está correto para a pesquisa apresentada (Hair et al., 2019, Ringle et al., 2023).

Além disso, foram analisados os índices da *Average Variance Extracted* (AVE), os quais, conforme Hair et al. (2019), demonstram a validade convergente dos construtos. Segundo os autores, a validade convergente é confirmada quando a AVE apresenta valores superiores a 0,50. Os resultados obtidos para a AVE variaram entre 0,543 e 0,814, atendendo ao critério estabelecido por Hair et al. (2019) e indicando uma validade convergente satisfatória, ou seja, os índices obtidos indicam que os construtos explicam ao menos 50% de variância. Dessa forma, conclui-se que todos os indicadores são consistentes e representam adequadamente o construto, sendo, portanto, considerados satisfatórios (Hair et al., 2019), conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Validade Convergente e Consistência Interna

Construtos	Alpha Cronbach's (AC)	Correlação de Spearman (ρ_a)	Confiabilidade Composta (ρ_c)	Variância Média Extraída (AVE)
AAE	0.853	0.876	0.900	0.692
AEO	0.842	0.845	0.895	0.682
CTF	0.903	0.926	0.928	0.720
DT	0.791	0.802	0.864	0.614
MI	0.874	0.876	0.914	0.728
RE	0.886	0.887	0.929	0.814
UE	0.844	0.856	0.896	0.683

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: AAE: Avaliação da Auto Emoção; AEO: Avaliação da Emoção dos Outros; RE: Regulação da Emoções; UE: Uso das Emoções; CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca.

Na sequência, procedeu-se com a avaliação da validade discriminante, que se refere ao grau em que um construto se distingue de outros construtos presentes no modelo estrutural, conforme explicado por Hair et al. (2019). Para isso, foi analisada a matriz de cargas cruzadas (*cross loading*), com o objetivo de verificar se alguma variável apresentava uma carga fatorial superior em um construto diferente daquele ao qual estava originalmente associada. Os resultados indicaram que todos os itens apresentaram suas maiores cargas fatoriais nos construtos aos quais estavam associados, o que válida a validade discriminante, conforme evidenciado por Bido e Silva (2019) e demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Validade Discriminante pelo critério de cargas cruzadas.

Indicadores	CTF	DT	AAE	AEO	EU	RE	MI
CTF1	0.757	-0.109	-0.119	-0.012	-0.045	-0.130	-0.128
CTF2	0.875	-0.150	-0.056	-0.061	-0.110	-0.163	-0.221
CTF3	0.848	-0.152	-0.025	-0.065	-0.126	-0.186	-0.198
CTF4	0.904	-0.195	-0.105	-0.075	-0.166	-0.215	-0.247
CTF5	0.852	-0.187	-0.097	-0.122	-0.119	-0.162	-0.202
DT1	-0.182	0.773	0.245	0.183	0.305	0.217	0.296
DT2	-0.245	0.820	0.228	0.246	0.327	0.295	0.347
DT3	0.021	0.738	0.263	0.250	0.382	0.183	0.385
DT4	-0.185	0.801	0.275	0.289	0.437	0.310	0.461
AAE1	-0.064	0.200	0.748	0.236	0.161	0.303	0.091
AAE2	-0.084	0.264	0.895	0.411	0.329	0.418	0.221
AAE3	-0.084	0.296	0.869	0.402	0.369	0.464	0.242
AAE4	-0.074	0.299	0.809	0.380	0.330	0.386	0.212
AEO5	-0.122	0.247	0.427	0.837	0.258	0.371	0.307
AEO6	-0.045	0.231	0.373	0.846	0.287	0.270	0.295
AEO7	-0.073	0.259	0.252	0.736	0.350	0.139	0.447
AEO8	-0.033	0.298	0.395	0.877	0.298	0.275	0.324
UE9	-0.061	0.323	0.316	0.268	0.743	0.300	0.298
UE10	-0.162	0.362	0.275	0.269	0.832	0.344	0.436
UE11	-0.127	0.398	0.360	0.324	0.862	0.391	0.492
UE12	-0.108	0.458	0.282	0.323	0.862	0.365	0.456
RE14	-0.185	0.328	0.448	0.290	0.405	0.895	0.177
RE15	-0.204	0.280	0.398	0.307	0.376	0.888	0.177
RE16	-0.168	0.275	0.453	0.278	0.372	0.924	0.240
MI1	-0.188	0.444	0.160	0.342	0.431	0.112	0.850
MI2	-0.237	0.438	0.238	0.348	0.421	0.208	0.897

MI3	-0.205	0.402	0.225	0.375	0.460	0.210	0.880
MI4	-0.190	0.366	0.197	0.347	0.448	0.215	0.780

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: AAE: Avaliação da Auto Emoção; AEO: Avaliação da Emoção dos Outros; RE: Regulação da Emoções; UE: Uso das Emoções; CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca.

Prosseguindo na análise da validade discriminante, foram utilizados dois critérios, sendo os critérios de Fornel e Larcker (1981), que define que a raiz quadrada da AVE de cada construto deve ser superior às correlações do construto com os demais construtos do modelo e o teste HTMT (*Heterotrait-Monotraitratio*). Os resultados mostraram que todos os itens possuíam suas maiores cargas fatoriais nos construtos aos quais pertencem, confirmando a validade discriminante, conforme destacado por Bido e Silva (2019) e ilustrado nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 - Validade Discriminante (Fornell & Larcker, 1981)

Construtos	AAE	AEO	CTF	DT	MI	RE	EU
AAE	0.832						
AEO	0.441	0.826					
CTF	-0.093	-0.084	0.849				
DT	0.324	0.314	-0.192	0.783			
MI	0.241	0.414	-0.241	0.484	0.853		
RE	0.481	0.323	-0.205	0.327	0.219	0.902	
EU	0.373	0.360	-0.141	0.470	0.516	0.426	0.826

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: AAE: Avaliação da Auto Emoção; AEO: Avaliação da Emoção dos Outros; RE: Regulação da Emoções; UE: Uso das Emoções; CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca.

Tabela 5 - Validade Discriminante- HTMT (Heterotrait-Monotraitratio).

Construtos	AAE	AEO	CTF	DT	MI	RE	UE
AAE							
AEO	0.504						
CTF	0.107	0.100					
DT	0.386	0.378	0.239				
MI	0.265	0.486	0.264	0.571			
RE	0.542	0.371	0.226	0.382	0.249		
UE	0.422	0.427	0.153	0.562	0.593	0.490	

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: AAE: Avaliação da Auto Emoção; AEO: Avaliação da Emoção dos Outros; RE: Regulação da Emoções; UE: Uso das Emoções; CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca.

Com base nos resultados obtidos, constatou-se que o modelo de mensuração dos construtos demonstrou tanto validade convergente, confiabilidade, bem como, a validade discriminante. Isso significa que as variáveis mensuradas refletem adequadamente os construtos aos quais estão associadas, e que esses construtos são claramente distintos entre si (Hair et al., 2009). O próximo passo consistiu na avaliação da validade do modelo estrutural, a qual foi detalhada na seção seguinte.

4.2 VALIDAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL

Inicialmente, foi realizada a análise do construto de segunda ordem, sendo ele Inteligência Emocional (IE), composto pelas dimensões Avaliação da Auto Emoção (AAE), Avaliação da Emoção dos Outros (AEO), Regulação da Emoções (RE) e Uso das Emoções (EU). Nessa análise ficou constatado que a Inteligência Emocional obteve valores de Alfa de Cronbach (AC) de 0.878, Correlação de Spearman (ρ_a) de 0.881 e Confiabilidade Composta (ρ_c) de 0.746 e Variância Média Extraída (AVE) de 0.543. Conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 - Validade Convergente e Consistência Interna do Construto de Segunda Ordem.

Construto	Alpha Cronbach's (AC)	Correlação de Spearman (ρ_a)	Confiabilidade Composta (ρ_c)	Variância Média Extraída (AVE)
Inteligência Emocional (IE)	0.878	0.881	0.746	0.543

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Além disso, a validade discriminante do construto de segunda ordem inteligência emocional foi avaliada por meio do critério de Fornell-Larcker e pelo critério HTMT, sendo ambos os critérios atendidos. Conforme tabelas 7 e 8.

Tabela 7 - Validade Discriminante (Fornell & Larcker, 1981)

Construtos	CTF	DT	IE	MI
CTF	0.848			
DT	-0.190	0.783		
IE	-0.165	0.485	0.624	
MI	-0.240	0.485	0.489	0.853

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca; IE: Inteligência Emocional.

Tabela 8 - Validade Discriminante - HTMT (Heterotrait-Monotraitratio)

Construtos	CTF	DT	IE	MI
CTF				
DT	0.239			
IE	0.182	0.570		
MI	0.264	0.571	0.556	

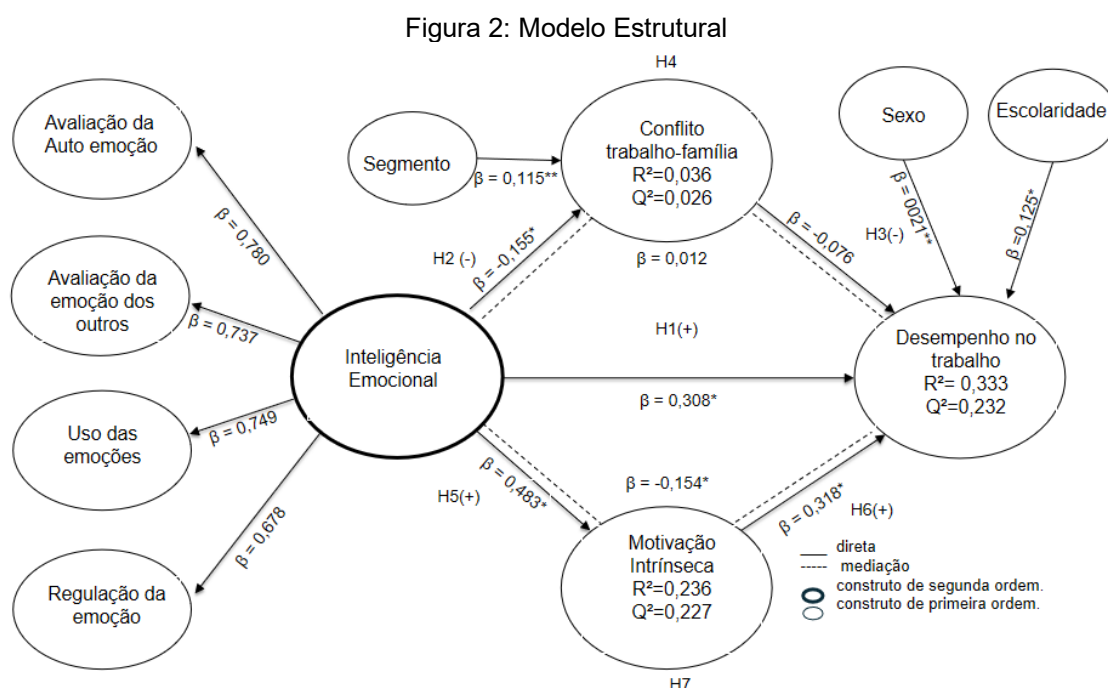
Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca; IE: Inteligência Emocional.

Ainda, de acordo com a Figura 2, os resultados das relações entre as dimensões da Inteligência Emocional (IE) mostraram os seguintes valores: IE-AAE ($\beta = 0.780$; $p = 0.000$), IE-AEO ($\beta = 0.737$; $p = 0.000$), IE-EU ($\beta = 0.749$; $p = 0.000$) e IE-RE ($\beta = 0.678$; $p = 0.000$). Esses resultados, estatisticamente significativos demonstram que as quatro dimensões – avaliação da auto emoção, avaliação das emoções dos outros, uso das emoções e regulação das emoções – são representativas do construto de Inteligência Emocional.

Foram realizados ainda, a análise do Coeficiente de Determinação (R^2) e da Relevância Preditiva (Q^2). Estes, são utilizados para a checagem da qualidade dos ajustes do modelo estrutural. O R^2 , indica o potencial de explicação do modelo dos construtos exógenos nos construtos endógenos, e seus valores variam entre 0 e 1, sendo que eles podem ser considerados substanciais (0,75), moderados (0,50) e fracos (0,25) (Hair et al., 2019). O Q^2 refere-se a Relevância Preditiva, que avalia a capacidade preditiva do modelo. Segundo Hair et al. (2019), o valor do Q^2 deve ser maior que zero para ser significativo.

No presente estudo, a partir dos resultados do R^2 ficou constatado que os construtos endógenos conflito trabalho família ($R^2=0.036$) e motivação intrínseca ($R^2=0.236$) apresentaram um potencial de explicação do modelo fraco. Enquanto o construto endógeno desempenho no trabalho ($R^2=0.333$) apresentou poder de explicação do modelo moderado. No que se refere aos resultados referentes a capacidade preditiva do modelo (Q^2), observou-se que todos os construtos endógenos apresentaram resultados superiores a zero, por isso significativos, sendo conflito trabalho família ($Q^2=0.026$), motivação intrínseca ($Q^2=0.227$) e desempenho no trabalho ($Q^2=0.232$), de acordo com o estabelecido em Hair et al. (2019), conforme Figura 2.



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Nota: Significância * p-valor < 0,01 (significante a 1%) **p-valor < 0,05 (significante a 5%). R^2 : Coeficiente de determinação (potencial de explicação) valores substanciais (0,75), moderados (0,50) e fracos (0,25). Q^2 : Relevância preditiva (capacidade preditiva do modelo) significativos maior que zero.

Em seguida, foi analisada a relação entre as variáveis de controle e os construtos endógenos (conflito trabalho-família, motivação intrínseca e desempenho no trabalho) com o objetivo de identificar quais delas apresentavam significância nas

relações. As variáveis de controle consideradas foram: sexo (masculino e feminino), escolaridade (ensino médio completo, superior incompleto, superior completo, pós graduação especialização - MBA, pós graduação nível mestrado, pós graduação nível doutorado), regime (efetivo/ estatutário, DT contratado, celetista, CLT), tempo (menos de 5 anos, entre 5 e 10 anos, entre 11 e 15 anos, entre 16 e 20 anos, entre 21 e 25 anos, entre 26 e 30 anos e mais de 31 anos) e segmento (educação infantil, fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos).

Ainda, os resultados indicaram que as relações significativas (com $p < 0,05$) ocorreram entre: escolaridade e desempenho no trabalho, segmento e conflito trabalho-família, e sexo e desempenho no trabalho. As variáveis tempo não mostraram relações significativas com o conflito trabalho-família e a motivação intrínseca. Além disso, a relação entre a variável de controle segmento e o construto motivação intrínseca apresentou um valor acima de 5 de VIF (*Variance Inflation Factor*), indicando problema de multicolinearidade (Bido & Silva, 2019). Por isso, essa variável de controle segmento foi excluída da análise.

Após a análise inicial do efeito das variáveis de controle, procedeu-se ao teste das hipóteses sem considerar essas variáveis. Os resultados revelaram que a significância das hipóteses permaneceu consistente ao comparar os testes realizados com e sem as variáveis de controle. Observou-se que as hipóteses H1(+), H2(+), H5(+), H6(+) e H7(+) foram confirmadas, já que as relações apresentaram valores de significância (p-valor) inferiores a 0,05, e os sinais das relações estavam de acordo com o esperado.

Além disso, durante a análise do modelo estrutural, foi utilizado o indicador de Cohen (f^2) para avaliar a contribuição de cada construto no ajuste do modelo. De acordo com as diretrizes de Ringle et al. (2014) e Bido e Silva (2019), um efeito é

classificado como pequeno quando $f^2 = 0,02$, médio quando $f^2 = 0,15$ e grande quando $f^2 = 0,35$. Seguindo esse critério, no que se refere as hipóteses validadas, pode-se considerar que: a hipótese H5 ($f^2=0,314$) apresentou um efeito grande, as hipóteses H1($f^2=0,115$), H2 ($f^2=0,028$) e H6 ($f^2=0,106$) apresentaram um efeito médio. Esses resultados estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Efeitos Diretos, Mediação e Controle

	Hipóteses	Relações	Resultados Sem Controles		Resultados Com Controles		f^2	Result .
			Γ (Efeito)	p-valor	Γ (Efeito)	p-valor		
Efeitos diretos	H1 (+)	IE -> DT	0.321	0.000*	0.308	0.000*	0.115	S
	H2 (+)	IE -> CTF	-0.165	0.003*	-0.155	0.007*	0.028	S
	H3 (-)	CTF -> DT	-0.062	0.310	-0.076	0.220	0.005	NS
	H5 (+)	IE -> MI	0.489	0.000*	0.483	0.000*	0.314	S
	H6 (+)	MI -> DT	0.313	0.000*	0.318	0.000*	0.106	S
Mediações	H4	IE -> CTF -> DT	0.010	0.371	0.012	0.294		NS
	H7	IE -> MI -> DT	0.153	0.000*	0.154	0.000*		S
Variáveis de controle		ESCOLARIDADE -> DT			0.125	0.004*		
		SEGMENTO -> CTF			0.115	0.027**		
		SEXO -> DT			0.094	0.021**		
		TEMPO -> CTF			-0.076	0.194		
		TEMPO -> MI			0.043	0.327		

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: AAE: Avaliação da Auto Emoção; AEO: Avaliação da Emoção dos Outros; RE: Regulação da Emoções; UE: Uso das Emoções; CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca; S=suportado e SN =Não suportada. Coef. Γ : Coeficiente de Efeito; f^2 : Força do Efeito; Result.: Resultados; Signif.: * p-valor< 0,01 (significante a 1%) **p-valor<0,05 (significante a 5%).

Em seguida, foi realizado o cálculo do *Variance Inflation Factor* (VIF) para avaliar a colinearidade do modelo. Segundo Hair et al. (2019) os valores de VIF superiores a 5 indicam problemas de colinearidade, ou seja, uma relação excessiva entre duas ou mais variáveis independentes, causando sobreposição. Os resultados deste estudo mostraram que os valores de VIF das variáveis ficaram entre 1,000 e 3,181, enquanto os valores de VIF das relações variaram entre 1,000 e 1,362, todos abaixo do limite de 5 recomendado por Hair et al. (2009). Esses resultados confirmam a ausência de multicolinearidade no modelo analisado.

Além das análises realizadas, como o poder preditivo por meio do Q^2 , estudos recentes recomendam que seja analisada a capacidade preditiva do modelo estrutural proposto, com o poder preditivo de dois modelos fora da amostra, usando o procedimento *PLSpredict* (Liengard et al., 2021; Hair et al., 2023; Sharma et al., 2023). Para assim, avaliar o erro de previsão do modelo e o valor médio de perda, por isso, foi realizado *Cross-Validated Predictive Ability Test* - CVPAT (Liengard et al., 2021). O modelo estrutural proposto PLS-SEM foi comparado ao modelo ao índice médio do indicador (*Indicator Average IA*) e ao modelo linear (*Linear Model- LM*). Durante a análise, o foco principal esteve nos construtos endógenos (conflito trabalho-família, motivação intrínseca e desempenho no trabalho), conforme demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 - Teste de Capacidade Preditiva com Validação Cruzada (CVPAT) entre o Modelo PLS-SEM e *Indicator Average* (IA).

	Perda modelo testado	Perda modelo padrão	Diferença Média de Perda	t valor	p valor
CFT	1.729	1.761	-0.032	1.046	0.296
DT	0.701	0.810	-0.109	3.956	0.000*
MI	0.741	0.891	-0.150	4.141	0.000*
Geral	0.791	1.004	-0.214	10.082	0.000*

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: AAE: Avaliação da Auto Emoção; AEO: Avaliação da Emoção dos Outros; RE: Regulação da Emoções; UE: Uso das Emoções; CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca. * p-valor< 0,01 (significante a 1%) **p-valor<0,05 (significante a 5%).

Tabela 11 - Teste de Capacidade Preditiva com Validação Cruzada (CVPAT) entre o Modelo PLS-SEM e *Linear Model* (LM)

	Perda modelo testado	Perda modelo padrão	Diferença Média de Perda	t valor	p valor
CTF	1.729	1.812	-0.083	1.978	0.049**
DT	0.701	0.751	-0.050	2.600	0.010*
MI	0.741	0.723	0.018	0.574	0.567
Geral	0.791	0.548	0.243	14.678	0.000*

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: AAE: Avaliação da Auto Emoção; AEO: Avaliação da Emoção dos Outros; RE: Regulação da Emoções; UE: Uso das Emoções; CTF: Conflito trabalho Família; DT: Desempenho no Trabalho; MI: Motivação intrínseca. * p-valor< 0,01 (significante a 1%) **p-valor<0,05 (significante a 5%).

Para este estudo, inicialmente, foi efetuada a comparação entre o modelo estrutural proposto (modelo PLS-SEM) com o modelo padrão por meio do teste de Média de Indicadores (*Indicator Average – IA*), essa análise revelou que o modelo proposto apresentou um perda média significativamente menor para todos os construtos, ou seja, atende aos padrões de precisão preditiva, conforme sugerido por Sharma et al. (2023). Vale destacar que, embora o teste tenha revelado que a diferença média da perda foi negativa entre todos os construtos endógenos do modelo, o valor da diferença não foi estatisticamente significativo para o conflito trabalho-família (p-valor=0.296), não apresentando uma forte precisão preditiva para este construto, conforme demonstrado na Tabela 10.

Prosseguindo, foi realizada a análise comparativa com o Modelo Linear (*Linear Model* - LM), onde observou-se que a motivação intrínseca apresentou perda média maior em seu modelo estrutural do que no modelo padrão, e ainda, apresentou p-valor= 0.567 não sendo o mesmo, estatisticamente significativo, sendo assim, não atendeu aos parâmetros mínimos de validade preditiva. Para os demais, o valor médio das diferenças de perdas, foram negativas, mostrando assim, forte validade preditiva conflito trabalho-família e desempenho no trabalho, sendo que eles, significantes estatisticamente, conforme demonstrado na Tabela 11.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos resultados apresentados anteriormente, identificou-se que das sete hipóteses apresentadas, cinco foram suportadas sendo elas H1, H2, H5, H6 e H7. Sendo as hipóteses H3 e H4 não foram suportadas.

A hipótese H1 propôs que a inteligência emocional influencia positivamente no desempenho no trabalho, sendo a mesma suportada ($r=0.308$, $p\text{-valor}=0.000$). Ou seja, está coerente com a proposição de que os professores com elevada IE são mais propensos a ajustar as suas próprias emoções e a gerir as emoções dos outros para criar interações mais positivas, o que pode levar a um melhor desempenho (Bru-Luna et al., 2021; Delgado-Bello et al., 2021; Wong & Law, 2002). Também corroboram com as ideias de que a inteligência emocional está relacionada ao desenvolvimento de competências emocionais e sociais que contribuem para a melhoria do desempenho (Chen & Guo, 2020, Doan et al., 2020). Esse resultado evidencia a ideia de que os indivíduos emocionalmente inteligentes respondem melhor às demandas e pressões do ambiente e toleram melhor situações estressantes e que isso impacta positivamente no desempenho (Strugar et al., 2022). Isso reforça a importância de desenvolver a inteligência emocional entre professores do ensino básico, pois ela contribui para a gestão eficaz das emoções, a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho profissional do professor.

A hipótese H2, sugere que a inteligência emocional influencia negativamente no conflito trabalho-família, sendo que a hipótese foi suportada ($r=-0.155$ $p\text{-valor}=0.007$). Por exemplo, no estudo de Delgado-Bello et al. (2021) e Harunavamwe e Ward, (2022), é demonstrado que, o conflito trabalho-família ocorre quando não existe clareza das atitudes em casa e no trabalho, quando se prioriza um papel em

detrimento de outro e quando esse desequilíbrio resulta em frustração e insatisfação no desempenho de ambos os papéis. Nesse sentido, a inteligência emocional, é vista como uma importante ferramenta para gerenciar conflitos (Kasemy et al., 2023), isso evidencia que professores com inteligência emocional tendem a gerenciar melhor os conflitos trabalho-família. Corroborando ainda com as pesquisas de Giao et al. (2020) e Zheng et al. (2021) que mostraram que a inteligência emocional reduz o estresse gerado pelo conflito trabalho-família, evidenciando uma relação negativa entre a inteligência emocional e o conflito trabalho-família. Isso destaca a importância de desenvolver a inteligência emocional entre professores do ensino básico, pois ela auxilia no equilíbrio entre vida profissional e pessoal, reduzindo conflitos e estresse, e contribuindo para o bem-estar e a satisfação em ambos os papéis.

A hipótese H3, propôs que o conflito trabalho-família influencia negativamente no desempenho no trabalho. Contudo, essa hipótese não foi suportada ($r = -0.076$ p-valor= 0.220). Isso indica que os resultados desta pesquisa não identificaram um potencial relação entre conflito trabalho-família e desempenho no trabalho, conforme foi identificado em pesquisas anteriores, como de Lin et al. (2021) que percebem o conflito trabalho-família como um desafio tanto para os trabalhadores quanto para os empregadores, uma vez que impacta diretamente o desempenho no ambiente de trabalho. Isso sugere que, no contexto específico deste estudo, o conflito trabalho-família tende a não impactar no desempenho profissional como apontado por pesquisas anteriores. Para professores do ensino básico, isso evidencia que, embora o equilíbrio trabalho-família seja um desafio, seu impacto direto no desempenho profissional pode variar conforme o contexto e as condições de trabalho oferecidas.

Da mesma forma, a hipótese H4 propôs que o conflito trabalho-família media a relação entre a inteligência emocional e o desempenho no trabalho. Contudo, os

resultados desta pesquisa demonstraram que essa relação não foi suportada ($\Gamma = 0.012$; $p\text{-valor}=0.294$). Esse resultado não corrobora com o estudo de Delgado-Bello et al. (2021) e Zheng et al. (2021), que argumentaram que a inteligência emocional ajuda os profissionais a gerenciarem demandas excessivas no trabalho sem gastar recursos adicionais, como tempo e energia. Funcionários com baixa inteligência emocional tendem a enfrentar sobrecarga, aumentando o conflito trabalho-família e prejudicando o desempenho. No entanto, os achados desta pesquisa demonstraram que a inteligência emocional pode influenciar diretamente o desempenho no trabalho sem a necessidade de mediação pelo conflito trabalho-família. Isso sugere que, mesmo diante de desafios na conciliação entre vida profissional e pessoal, profissionais com maior inteligência emocional podem manter seu desempenho sem que o conflito entre essas esferas atue como fenômeno que interfira nessa relação.

A hipótese H5, que propõe que a inteligência emocional influencia positivamente a motivação intrínseca, foi suportada ($\Gamma = 0.483$, $p\text{-valor} = 0.000$). A motivação intrínseca é definida como uma forma de autorrealização, em que a pessoa se sente motivada a realizar algo que considera significativo, independentemente de recompensas financeiras (Berkovich & Hassan, 2023; Mansaray, 2019). A inteligência emocional, por sua vez, desempenha um papel no gerenciamento do estresse e na redução de sentimentos negativos decorrentes dele (Bechter et al., 2023). Esse fator pode, portanto, favorecer o desenvolvimento de uma maior motivação intrínseca entre os profissionais (Bechter et al., 2023).

Assim, o resultado da H5 ($\Gamma = 0.483$, $p\text{-valor} = 0.000$), confirma que professores com maior inteligência emocional tendem a apresentar níveis mais altos de motivação intrínseca, pois conseguem lidar melhor com desafios e estresses do ambiente de trabalho. Para professores do ensino básico, essa relação evidencia a importância de

promover habilidades socioemocionais, pois elas podem contribuir para uma maior realização profissional, independentemente de fatores externos, ajudando os docentes a manterem-se motivados e comprometidos com a qualidade do ensino. Esse achado é relevante, especialmente por envolver professores concursados, pois, como gestor, não é possível criar motivações externas, como aumento de remuneração; assim, a motivação intrínseca se torna ainda mais importante para manter o engajamento e a qualidade do ensino.

Com relação a Hipótese H6, que propôs que a motivação intrínseca impacta positivamente no desempenho do professor (Han et al., 2019), foi suportada ($r=0.318$, $p\text{-valor}=0.000$). Isso demonstra que conforme o estudo Bechter et al. (2023) e Han et al. (2019) que diante de uma exaustão emocional, a motivação intrínseca pode impulsionar o desempenho dos professores. Além disso, professores motivados intrinsecamente colaboram com o seu próprio bem-estar, evitando problemas de saúde e ampliando sua satisfação no trabalho, o que, por sua vez, contribui para a melhoria de seu desempenho no trabalho (Bechter et al., 2023; Berkovich & Hassan, 2023). Isso significa que a motivação intrínseca tende a desempenhar um papel importante na qualidade do trabalho docente, ajudando os professores a superarem desafios e a manterem o desempenho, mesmo diante de situações de estresse e exaustão emocional. Quando os professores encontram sentido e satisfação em sua atuação, não apenas melhoram sua própria saúde e bem-estar, mas também influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos e o ambiente escolar.

Por fim, a hipótese H7 propôs que a motivação intrínseca medeia a relação entre a inteligência emocional e o desempenho no trabalho, sendo esta hipótese suportada ($r = 0.154$, $p\text{-valor} = 0.000$). Esse resultado encontra respaldo na literatura,

considerando que autores como Berkovich e Hassan (2023), Mansaray (2019) e Suleman et al. (2020), esses autores apontam que funcionários motivados tendem a ser mais produtivos, criativos e inovadores, contribuindo para o sucesso organizacional por meio do alcance de resultados desejados. Profissionais emocionalmente inteligentes tendem a desenvolver maior motivação intrínseca. Quando os indivíduos são capazes de gerenciar suas emoções e lidar com desafios de forma equilibrada, eles se sentem mais motivados internamente, o que impulsiona seu comprometimento e desempenho no trabalho.

6 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo verificar o impacto da inteligência emocional no desempenho no trabalho, conflito trabalho-família e motivação intrínseca; e o impacto do conflito trabalho-família e motivação intrínseca no desempenho dos professores; e o papel mediador do conflito trabalho-família e da motivação intrínseca na relação entre inteligência emocional e desempenho no trabalho dos professores. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a inteligência emocional impacta positivamente no desempenho no trabalho, na motivação intrínseca e reduz no conflito trabalho-família, assim como a motivação intrínseca afeta diretamente no desempenho no trabalho.

Ainda, os resultados revelaram, que o conflito trabalho-família não exerce um efeito negativo em relação ao desempenho no trabalho. Além disso, os resultados demonstraram que a motivação intrínseca possui uma relação mediadora entre a inteligência emocional e o desempenho no trabalho. Enquanto o conflito trabalho-família não apresentou resultados significativos que suportassem a hipótese.

Baseados nesses resultados, esse estudo contribuiu com a teoria, ampliando investigações relacionadas ao impacto da IE no desempenho dos professores por meio da perspectiva do docente. Ampliou também o campo de estudo sobre inteligência emocional, analisando, no âmbito da educação básica as relações entre o conflito trabalho-família, motivação intrínseca e o desempenho no trabalho no contexto dos professores. Por fim, o modelo teórico trouxe contribuições relevantes ao integrar construtos ainda não examinados em conjunto, conferindo originalidade e suporte às relações estabelecidas, com a pertinência do tema sendo fortalecida pelo foco na realidade das escolas de educação básica brasileiras.

Ao proporcionar discussões sobre a Inteligência Emocional (IE) na gestão escolar no contexto brasileiro, este estudo pode, na prática, auxiliar os gestores educacionais das seguintes formas: primeiro, por meio da implementação de programas de formação focados no desenvolvimento da IE, com o objetivo de formar professores com maior conhecimento sobre Inteligência Emocional e capazes de aplicá-la em sua prática diária. Segundo, ao contribuir para a compreensão das relações entre IE, conflito trabalho-família, motivação e desempenho, favorecendo a elaboração de políticas educacionais mais informadas e direcionadas à melhoria da qualidade de vida e do ensino nas escolas públicas de ensino básico. Terceiro, ao sugerir a inclusão da avaliação da IE nos processos de recrutamento de novos professores. Quarto, ao recomendar que essa competência seja integrada aos programas de formação e desenvolvimento profissional docente. Quinto, o modelo proposto e as relações testadas fornecem aos gestores escolares reconhecer a importância da IE na condução da gestão escolar. Por fim, ao destacar a importância de considerar o estado emocional dos professores e a qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar na elaboração de políticas de avaliação de desempenho, definição de currículos e critérios de contratação.

Contudo, ao longo desta pesquisa, algumas limitações foram identificadas. A amostragem utilizada foi não probabilística por acessibilidade, o que, embora seja adequada para análises com modelagem de equações estruturais, limita a generalização dos resultados. Apesar da coleta de dados ter sido realizada por meio de um questionário online, distribuído principalmente via e-mail, WhatsApp e redes sociais, o que favoreceu a participação de respondentes de diversas regiões do país, a ausência de uma pergunta específica para identificar a localização geográfica dos participantes impediu a análise regional dos dados. Além disso, o delineamento

transversal da pesquisa — focado em um único ponto no tempo — impossibilita a análise de mudanças ou tendências ao longo do tempo. Ressalta-se também que, embora algumas relações entre construtos tenham sido testadas nesta pesquisa, o modelo pode ser ampliado com a inclusão de novos construtos que capturem outras dimensões, enriquecendo, assim, a compreensão do tema.

Assim, futuras investigações poderiam adotar um desenho longitudinal, o que permitiria observar possíveis alterações nos comportamentos e percepções dos professores em diferentes momentos. Ainda, sugere-se a realização de estudos quantitativos, com utilização de uma amostragem probabilística, a fim de investigar o fenômeno da inteligência emocional de forma mais representativa. Bem como, recomenda-se a inclusão de uma questão no questionário que identifique a região de residência dos participantes. Essa informação permitirá uma análise mais detalhada da distribuição geográfica dos dados e poderá revelar possíveis variações nos resultados de acordo com as diferentes regiões do país.

Além disso, uma exploração mais aprofundada quanto ao gênero dos respondentes também se mostra relevante, pois poderá evidenciar que os efeitos das relações entre os construtos podem se manifestar de maneiras distintas entre homens e mulheres. Por fim, sugere-se a inclusão de construtos adicionais, como a autonomia no trabalho, atuando como moderador da relação entre motivação intrínseca e desempenho no trabalho, assim como o suporte organizacional percebido, atuando como moderador dos efeitos negativos do conflito trabalho-família sobre o desempenho.

REFERÊNCIAS

- Abramo, G., Aksnes, D. W., & D'Angelo C. A. (2020). Comparison of research performance of Italian and Norwegian professors and universities. *Journal of Informetrics*, 14(2), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2020.101023>
- Aldasem, F., Omar, R., & Saleem, M. (2022). Impact of employees' internal factors and job performance on organizational commitment in governmental organizations during COVID-19: Evidence from Kuwait. *Problems and Perspectives in Management*, 20(4), 1-13. [https://doi.org/10.21511/ppm.20\(4\).2022.01](https://doi.org/10.21511/ppm.20(4).2022.01)
- Amirian, S. M., Amirian, S. K., & Kouhsari, M. (2023). The impact of emotional intelligence on increasing job demands behavior and subjective well-being on teacher performance: teacher - gender differences. *International Journal of Educational Management*, 37(1), 240-258. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2022-0370>
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp. 82-97). Psychology Press.
- Bechter, B., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2023). Emotional intelligence and interpersonal relationship quality as predictors of high school physical education teachers' intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(9), 7457-7465. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02096-6>
- Berkovich, I., & Hassan, T. (2023). Intrinsic and extrinsic motivation of teachers as mediators of the effect of perceived distributed leadership of principals on organizational learning capability. *International Journal of Educational Management*, 37(6/7), 1552-1570. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0115>
- Bido, D. S., & Silva, D. (2019). SmartPLS 3: especificação, estimação, avaliação e relato. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 488-536.
- Brivio, F., Fagnani, L., Pezzoli, S., Fontana, I., Biffi, L., Mazzaferro, A. D., Velasco, V., & Greco, A. (2021). School health promotion at the Time of COVID-19: An exploratory investigation with school leaders and teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1181-1204. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040087>
- Bru-Luna L. M., Martí-Vilar M., Merino-Soto C., & Cervera-Santiago J. L. (2021). Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. *Healthcare*, 9(12),1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>

- Delgado-Bello, C. A., Veas-González, I. A., Avalos-Tejeda, M. R., & Gahona-Flores, O. F., (2021). El rol de la inteligencia emocional y del conflicto Trabajo- familia en la satisfacción laboral, el desempeño percibido y la intención de abandono de los docentes. *Informacion Tecnológica*, 32(1), 169-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100169>
- Doan, T. T. T., Nguyen, L. C. T., & Nguyen, T. D. N. (2020). Emotional Intelligence and Project Success: The Roles of Transformational Leadership and Organizational Commitment. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(3), 223-233. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no3.223>
- Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9(1), 339-363. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091122>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluation of Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gao, X., Wang, L., Lu, L., & Wu, W. (2024). The influence of bootleg innovation on individual innovation performance: The mediating effect of cognitive flexibility and the moderating effect of leadership emotional intelligence. *PLoS ONE*, 19(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296782>
- Giao, H. N. K., Vuong, B. N., Huan, D. D., Tushar, H., & Quan, T. N. (2020). The effect of emotional intelligence on turnover intention and the moderating role of perceived organizational support: Evidence from the banking industry of Vietnam. *Sustainability*, 12(5), 1857. <https://doi.org/10.3390/su12051857>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Implicit theories of women preschool pre-service teachers and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260209>
- Hair, J., Babin, B., Money, A., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Bookman Companhia Editora.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair, J., & Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 100027. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027>
- Han, Y., Kim, Y., & Hur, W. M. (2019). The effects of perceived supervisor incivility on child -care workers' job performance: The mediating role of emotional exhaustion and intrinsic motivation. *Current Psychology*, 40(6), 1979-1994. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0133-7>

- Han, J., Yin, H., & Boylan, M. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and Implications for Teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Harunavamwe, M., & Ward, C. (2022). The influence of technostress, work-family conflict, and perceived organizational support on workplace flourishing amidst COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921211>
- Huo, M.L., & Jiang, Z. (2023). Work-role overload, work-life conflict, and perceived career plateau: The moderating role of emotional stability. *Human Resource Management*, 62(6), 867-882. <https://doi.org/10.1002/hrm.22167>
- Kasemy, Z. A., Sharif, A. F., Bahgat, N. M., Abdelsattar, S., & Abdel Latif, A. A. (2023). Emotional intelligence, workplace conflict, and job burnout among critical care physicians: A mediation analysis with cross-sectional study design in Egypt. *BMJ Open*, 13(10), 074645. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-074645>
- Khassawneh, O., Mohammad, T., Ben-Abdallah, R., & Alabidi, S. (2022). The relationship between emotional intelligence and educators' performance in higher education sector. *Behavioral Sciences*, 12(12), 511. <https://doi.org/10.3390/bs12120511>
- Khosravi, P., Rezvani, A., & Ashkanasy, N. M. (2020). Emotional intelligence: A preventive strategy to manage destructive influence of conflict in large scale projects. *International Journal of Project Management*, 38(1), 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2019.11.001>
- Lange, M., & Kayser, I. (2022). The role of self-efficacy, Work-Related autonomy, and work-family conflict on employee's stress level during home-based remote work in Germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 4955. <https://doi.org/10.3390/ijerph19094955>
- Lauver, K. J., & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between employees' perceptions of person-job and person-organization fit. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 454-470. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1807>
- Li, M., Liu, F., & Yang, C. (2024). Teachers' Emotional Intelligence and Organizational Commitment: A Moderated Mediation Model of Teachers' Psychological Well-Being and Principal Transformational Leadership. *Behavioral Sciences*, 14(4), 345. <https://doi.org/10.3390/bs14040345>
- Li, M., Perez-Díaz, P. A., Mao, Y., & Petrides, K. V. (2018). A multilevel model of teacher job performance: Understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction, and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 30(09), 2420. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02420>
- Liengaard, B. D., Sharma, P. N., Hult, G. T. M., Jensen, M. B., Sarstedt, M., Hair, J. F., & Ringle, C. M. (2021). Prediction: Coveted, Yet Forsaken? Introducing a

- Cross-Validated Predictive Ability Test in Partial Least Squares Parh Modeling. *Decision Sciences*, 52(2), 362-392. <https://doi.org/10.1111/deci.12445>
- Lin, Q., Guan, W., & Zhang, N. (2022). Work-family conflict, family well-being and organizational citizenship behavior: A moderated mediation model. *International Journal of Conflict Management*, 33(1), 47-65. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-04-2021-0064>
- Lu, T. P., & Chen, J. (2024). The effects of teacher' s emotional intelligence on team - member exchange and job performance: The moderating role of teacher seniority. *Current Psychology*, 43(5), 4323-4336. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04593-2>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mansaray, H.E. (2019). The Role of Human Resource Management in Employee Motivation and Performance – An Overview. *Budapest International Research and Critics Institute*. 2(3), 183-194. <https://doi.org/10.33258/birci.v2i3.405>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books.
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T., & Extremera, N. (2022). Emotional intelligence and social support of teachers: Exploring how personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168-175. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2530380522000016>
- Muttaqin, I., Tursina, N., Sudrajat, A., Yuliza, U., Novianto, N., Ramadhan, F., F. & Kurnanto, M., (2023). The effect of academic supervision, managerial competence, and teacher empowerment on teacher performance: The mediating role of teacher commitment. *F1000Research*, 12(743), 1-24. <https://doi.org/10.12688/f1000research.128502.1>
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400–410. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.400>
- Obrenovic, B., Jianguo, D., Khudaykulov, A., & Khan, M. A. S. (2020). Work-Family Conflict Impact on Psychological Safety and Psychological Well-Being: A Job Performance Model. *Frontiers in Psychology*, 11(2020), 475. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00475>
- Pandey, M., & Sharma, D. (2024). Research on emotional intelligence among Indian teachers: A systematic review and meta-analysis of its correlation with health parameters and impact of gender. *F1000Research*, 12, 1519. <https://doi.org/10.12688/f1000research.143151.2>

- Ringle, C. M., Sarstedt, M., Mitchell, R., & Gudergan, S. P. (2018). Partial least squares structural equation modeling in HRM research. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(1), 1617-1643. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1416655>
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., Sinkovics, N., & Sinkovics, R. R. (2023). A perspective on using partial least squares structural equation modelling in data articles. *Data in Brief*, 48(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2023.109074>
- Ringle, C. M., Silva, D. da, & Bido, D. D. S. (2014). Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 56-73. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2717>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sarstedt, M., Hair, J. F., Pick, M., Liengaard, B. D., Radomir, L., & Ringle, C. M. (2022). Progress in partial least squares structural equation modeling use in marketing research in the last decade. *Psychology & Marketing*, 39(5), 1035-1064. <https://doi.org/10.1002/mar.21640>
- Sharma, P. N., Liengaard, B. D., Hair, J. F., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2023). Predictive model assessment and selection in composite-based modeling using PLS-SEM: extensions and guidelines for using CVPAT. *European Journal of Marketing*, 57(6), 1662-1677. <https://doi.org/10.1108/EJM-08-2020-0636>
- Soto-Rubio, A., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. (2020). Effect of emotional intelligence and psychosocial risks on burnout, job satisfaction, and nurses' health during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7998. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217998>
- Strugar Jelaŭca, M., Bjeki'c, R., Berber, N., Aleksi'c, M., Slavi'c, A., & Mari'c, S. (2022). Impact of managers' emotional competencies on organizational performance. *Sustainability*, 14(14), 8800. <https://doi.org/10.3390/su14148800>
- Suleman, Q., Syed, M. A., Mahmood, Z., & Hussain, I. (2020). Correlating emotional intelligence with job satisfaction: Evidence from a cross-sectional study among secondary school heads in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 11, 240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00240>
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., Li, D. D. Y., Cheng, M. M. H. (2020). Millennial generation preservice teachers' intrinsic motivation to become a teacher, professional learning and professional competence. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-180. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103180>
- Wijayati, D. T., Kautsar, A., & Karwanto. (2020). Emotional intelligence, work-family conflict, and job satisfaction on Junior High school teachers' performance. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 179–188. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p179>

- Wang, X., Yang, L., Chen, K., & Zheng, Y. (2024). Understanding teacher emotional exhaustion: Exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher-student relationships. *Frontiers in Psychology, 14*, 1342598. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598>
- Wong, C., & Law, K. S., (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Zheng, J., Gou, X., Li, H., Xia, N., & Wu, G. (2021). Linking work-family conflict and burnout from the emotional resource perspective for construction professionals. *International Journal of Managing Projects in Business, 14*(5), 1093-1115. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-06-2020-0181>

APÊNDICE A - QUADRO DE CONSTRUTOS

Construtos	Código	Indicadores	Indicadores
Inteligência emocional (Wong & Law, 2002).	Avaliação da Auto emoção	AAE 1 1. I have a good sense of why I have certain feelings most of the time.	1. Eu tenho uma boa noção do motivo pelo qual tenho certos sentimentos na maior parte do tempo.
		AAE 2 2. I have good understanding of my own emoticons.	2. Eu tenho uma boa compreensão das minhas próprias emoções.
		AAE 3 3. I really understand what I feel.	3. Eu compreendo realmente o que sinto.
		AAE 4 4. I always know if I'm happy or not.	4. Eu sempre sei quando estou feliz ou não.
	Avaliação da emoção dos outros	AEO 5 5. I always know the emotions of the people around me from their behavior.	5. Eu sempre conheço as emoções das pessoas que me rodeiam através do seu comportamento.
		AEO 6 6. I am a good observer of others' emoticons.	6. Sou um bom observador das emoções dos outros.
		AEO 7 7. I am sensitive to the feelings and emotions of others.	7. Sou sensível aos sentimentos e emoções dos outros.
		AEO 8 8. I have a good understanding of the emotions of my team members around me.	8. Tenho uma boa compreensão das emoções dos membros da minha equipe que estão ao meu redor.
	Uso das emoções	UE 9 9. I always set goals for myself and then try my best to achieve them.	9. Sempre estabeleço metas para mim mesmo e depois dou o meu melhor para alcançá-las.
		UE 10 10. I always tell myself I am a competent person.	10. Sempre digo a mim mesmo que sou uma pessoa competente.
		UE 11 11. I am a self-motivated person.	11. Sou uma pessoa automotivada.
		UE 12 12. I would always encourage myself to do my best.	12. Eu sempre me encorajo a dar o meu melhor.
		UE 13 13. I am able to control my temper and deal with my difficulties rationally.	13. Sou capaz de controlar meu temperamento e lidar com as minhas dificuldades de forma racional.
	Regulação da emoção	RE 14 14. I am quite capable of controlling my own emotions	14. Sou perfeitamente capaz de controlar as minhas emoções.
		RE 15 15. I can always calm down quickly when I am very angry	15. Sempre consigo me acalmar rapidamente quando estou com muita raiva.
		RE 16 16. I have good control of my own emotions	16. Tenho bom controle de minhas próprias emoções.

Motivação intrínseca (Han et al., 2019).	MI 1	1. Because I enjoy this work very much.	1. Porque eu gosto muito do meu trabalho.
	MI 2	2. Because I have fun doing my job.	2. Porque eu me divirto fazendo o meu trabalho.
	MI 3	3. For the moments of pleasure that this job brings me	3. Eu estou motivado pelos momentos de prazer que esse trabalho me traz.
	MI 4	4. I chose this job because it allows me to reach my life goals.	4. Escolhi este trabalho porque me permite alcançar os meus objetivos de vida.
Conflito trabalho-família (Netemeyer et al., 1996)	CTF 1	1. The demands of my work interfere with my home and family life.	1. As exigências do meu trabalho interferem na minha vida doméstica e familiar.
	CTF 2	2. The amount of time my job takes up makes it difficult to fulfill family responsibilities.	2. A quantidade de tempo que meu trabalho ocupa dificulta o cumprimento das minhas responsabilidades familiares.
	CTF 3	3. Things I want to do at home do not get done because of the demands my job puts on me.	3. As coisas que eu quero fazer em casa não são feitas por causa das exigências que meu trabalho me impõe.
	CTF 4	4. My job produces strain that makes it difficult to fulfill family duties.	4. O meu trabalho gera tensão que dificulta o cumprimento dos deveres familiares.
	CTF 5	5. Due to work-related duties, I have to make changes to my plans for family activities.	5. Devido a obrigações relacionadas ao trabalho, preciso fazer alterações nos meus planos de atividades familiares.
Desempenho no trabalho (Lauver & Kristof- Brown, 2001)	DT 1	1. I manage to plan my work to be done on time.	1. Eu consigo planejar meu trabalho para ser feito no prazo.
	DT 2	2. My planning to accomplish the work is optimal.	2. Meu planejamento para realizar o trabalho é ótimo.
	DT 3	3. I keep in mind the results that I have to achieve at work.	3. Eu tenho em mente os resultados que preciso alcançar no trabalho.
	DT 4	4. I can separate main issues from side issues at my work.	4. Eu consigo separar as questões mais importantes das questões secundárias no meu trabalho.
	DT 5	5. I can perform my work well with minimal time or effort.	5. Eu consigo realizar o meu trabalho com o mínimo de tempo ou esforço.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a),

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa direcionada aos professores da educação básica brasileira. O estudo busca entender o impacto da inteligência emocional no desempenho dos professores, bem como o papel mediador do conflito trabalho-família e da motivação intrínseca. Esta pesquisa está sendo conduzida pela mestrande Eveline da Silva Rodrigues, sob a orientação da Dra. Rozélia Laurett, do programa de Mestrado em Administração e Contabilidade – Gestão Escolar da FUCAPE Business School. Todas as informações coletadas serão confidenciais e não identificarão os respondentes. O objetivo é conhecer a sua opinião sobre o assunto, por isso não há resposta certa ou errada.

Em função dos esclarecimentos acima, por gentileza, escolha uma opção: Você aceita participar desta pesquisa?

☐ Sim ☐ Não

1. Você é professor da educação básica brasileira?

☐ Sim ☐ Não

Para responder as questões numeradas de 02 a 31 use a escala, considerando:

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem discordo nem concordo 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

Nº	Frases	1	2	3	4	5
2.	Eu tenho uma boa noção do motivo pelo qual tenho certos sentimentos na maior parte do tempo.					
3.	Eu tenho uma boa compreensão das minhas próprias emoções.					
4.	Eu compreendo realmente o que sinto.					
5.	Eu sempre sei quando estou feliz ou não.					
6.	Eu sempre conheço as emoções das pessoas que me rodeiam através do seu comportamento.					
7.	Sou um bom observador das emoções dos outros.					
8.	Sou sensível aos sentimentos e emoções dos outros.					
9.	Tenho uma boa compreensão das emoções dos membros da minha equipe que estão ao meu redor.					
10.	Sempre estabeleço metas para mim mesmo e depois dou o meu melhor para alcançá-las.					
11.	Sempre digo a mim mesmo que sou uma pessoa competente.					

-
12. Sou uma pessoa automotivada.
 13. Eu sempre me encorajo a dar o meu melhor.
 14. Sou capaz de controlar meu temperamento e lidar com as minhas dificuldades de forma racional.
 15. Sou perfeitamente capaz de controlar as minhas emoções.
 16. Sempre consigo me acalmar rapidamente quando estou com muita raiva.
 17. Tenho bom controle de minhas próprias emoções.
 18. Porque eu gosto muito do meu trabalho.
 19. Porque eu me divirto fazendo o meu trabalho.
 20. Eu estou motivado pelos momentos de prazer que esse trabalho me traz.
 21. Escolhi este trabalho porque me permite alcançar os meus objetivos de vida.
 22. As exigências do meu trabalho interferem na minha vida doméstica e familiar.
 23. A quantidade de tempo que meu trabalho ocupa dificulta o cumprimento das minhas responsabilidades familiares.
 24. As coisas que eu quero fazer em casa não são feitas por causa das exigências que meu trabalho me impõe.
 25. O meu trabalho gera tensão que dificulta o cumprimento dos deveres familiares.
 26. Devido a obrigações relacionadas ao trabalho, preciso fazer alterações nos meus planos de atividades familiares.
 27. Eu consigo planejar meu trabalho para ser feito no prazo.
 28. Meu planejamento para realizar o trabalho é ótimo.
 29. Eu tenho em mente os resultados que preciso alcançar no trabalho.
 30. Eu consigo separar as questões mais importantes das questões secundárias no meu trabalho.
 31. Eu consigo realizar o meu trabalho com o mínimo de tempo ou esforço.
-

Em relação as questões a seguir escolha apenas uma das opções:

32. Manifestação do sexo biológico.

- () Feminino;
- () Masculino;
- () Prefiro não dizer.

33. Qual sua faixa etária.

- () 20 a 30 anos;
- () 31 a 40 anos;

- () 41 a 50 anos;
- () 51 a 60 anos;
- () 61 anos ou mais.

34. Qual seu estado civil?

- () Solteiro(a);
- () Casado(a) /união estável;
- () Separado(a) ou divorciado(a);
- () Viúvo(a);
- () Prefiro não dizer.

35. Qual sua renda mensal bruta?

- () Entre R\$ 1.412,00 a R\$ 3.000,00;
- () Entre R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00;
- () Entre R\$ 6.000,01 a R\$ 9.000,00;
- () Entre R\$ 9.000,01 a R\$ 12.000,00;
- () Entre R\$ 12.000,01 a R\$ 15.000,00;
- () Acima de R\$ 15.000,01.

36. Qual seu maior nível de escolaridade?

- () Ensino médio completo;
- () Superior incompleto;
- () Superior completo;
- () Pós-graduação em nível de Especialização/MBA;
- () Pós-graduação em nível de Mestrado;
- () Pós-graduação em nível de Doutorado.

37. Você é professor qual rede pública?

- () Rede Estadual;
- () Rede Municipal;
- () Rede Federal;
- () Em mais de uma rede de ensino.

38. Há quanto tempo você atual no magistério?

- () Menos de 5 anos;
- () Entre 5 e 10 anos;
- () Entre 11 e 15 anos;

- () Entre 16 e 20 anos;
- () Entre 21 e 25 anos;
- () Entre 26 e 30 anos;
- () Mais de 31 anos.

39. Você atua como professor de qual(is) etapa(s) de ensino?

- () Na Educação Infantil;
- () No Ensino Fundamental - Anos Iniciais;
- () No Ensino Fundamental - Anos Finais;
- () No Ensino Médio.
- () Em mais de uma etapa.

APÊNDICE C – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dados demográficos	n: 309	Quantidade	%
Segmento de Ensino de Atuação	Educação Infantil	109	35,28
	Fundamental (I e II)	150	48,54
	Médio	44	14,24
	Educação de Jovens e Adultos	6	1,94
	Nenhuma das opções	0	0,00
Manifestação do sexo biológico.	Feminino	257	83,17
	Masculino	51	16,50
	Prefiro não dizer	1	0,32
Faixa etária	20 a 30 anos	23	7,44
	31 a 40 anos	92	29,77
	41 a 50 anos	111	35,92
	51 a 60 anos	69	22,33
	61 anos ou mais	14	4,53
Estado Civil	Solteiro(a)	61	19,74
	Casado(a)/união estável	212	68,61
	Separado(a) ou divorciado(a)	30	9,71
	Viúvo(a)	5	1,62
	Prefiro não dizer	1	0,32
Renda mensal bruta	Entre R\$ 1.412,00 a R\$ 3.000,00	52	16,83
	Entre R\$ 3.000,01 a R\$ 6.000,00	163	52,75
	Entre R\$ 6.000,01 a R\$ 9.000,00	66	21,36
	Entre R\$ 9.000,01 a R\$ 12.000,00	20	6,47
	Entre R\$ 12.000,01 a R\$ 15.000,00	3	0,97
Nível de escolaridade	Acima de R\$ 15.000,01	5	1,62
	Ensino Médio Completo	0	0,00
	Superior Incompleto	1	0,32
	Superior completo	29	9,39
	Pós-graduação especialização/MBA	223	72,17
Tempo de Magistério	Pós-graduação Nível Mestrado	49	15,86
	Pós-graduação Nível Doutorado	7	2,27
	Menos de 5 anos	47	15,21
	Entre 5 e 10 anos	51	16,50
	Entre 11 e 15 anos	49	15,86
	Entre 16 e 20 anos	65	21,04

	Entre 21 e 25 anos	28	9,06
	Entre 26 e 30 anos	33	10,68
	Mais de 31 anos	36	11,65
	Efetivo (Estatutário = 1	175	56,63
	DT (Contratado)	96	31,07
Regime atual de trabalho	Celetista	26	8,41
	CLT	9	2,91
	Nenhuma das opções acima	3	0,97

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).