

COMO OS DOCENTES MANEJAM SITUAÇÕES DIFÍCEIS E AS EMOÇÕES QUE ELAS SUSCITAM

Jane Mendes Ferreira Fernandes¹

Pura Lúcia Oliver Martins²

Bruno Eduardo Slongo Garcia³

RESUMO

O objetivo da pesquisa ora apresentada é compreender as situações que despertam emoções de valência negativa na prática cotidiana de professores da área de Ciências Sociais Aplicadas e como elas são superadas. Por meio da técnica do incidente crítico, foram entrevistados 24 professores do Ensino Superior na área mencionada. O medo aparece em situações ligadas à demissão, à violência, ao desconhecido e ao julgamento dos pares. A raiva, por sua vez, é menos frequente e surge em situações de frustração das expectativas. Para administrar as situações os professores buscaram opções disponíveis em seu repertório de conhecimentos, adquiridos com a formação em docência, experiência em outras áreas ou com os pares. Por fim, pode-se inferir, a partir dos resultados, que os professores são, antes de tudo, pessoas, e saber como lidar com as próprias emoções não é uma questão menor na formação para a docência.

Palavras-chave: emoções; regulação das emoções; formação de professores.

HOW TEACHERS HANDLE DIFFICULT SITUATIONS AND THE EMOTIONS THEY RAISE

ABSTRACT

The purpose of this research is understanding the situations that trigger negative-valence emotions in the daily praxis of professors in the field of Applied Social Sciences and how these emotions are overcome. Using the critical incident technique, 24 higher education professors in the field of Applied Social Sciences were interviewed. Fear arises in situations related to dismissal, violence, the unknown, and peer judgment. Anger, on the other hand, is less frequent and emerges in situations of unmet expectations. To manage these situations, the professors sought options available in their repertoire of knowledge, acquired through teacher training, experience in other fields, or from their peers. Finally, it can be inferred from the results that professors are, above all, human beings, and knowing how to deal with their own emotions is not a minor issue in teacher education.

Keywords: emotions; regulation of emotions; teacher training.

Submetido em: 1/6/2024

Aceito em: 16/12/2024

Publicado em: 7/3/2025

¹ Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6156-4342>

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1639-0798>

³ Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9271-6473>

INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (Borges; Aquino; Puentes, 2011) até a atual legislação, a prioridade das políticas públicas voltadas à formação de professores tem sido a Educação Básica. A formação docente para a educação superior no Brasil é realizada, em tese, nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. O que se observa, no entanto, é que os conteúdos específicos e a preparação para a pesquisa têm constituído o foco desses programas, em detrimento da formação para a docência. Uma evidência disso é que, na maior parte dos programas (60%), o tema está limitado ao estágio de docência, que, em muitos casos, é obrigatório somente para os bolsistas.

Não se discute que as competências voltadas para a pesquisa sejam essenciais para o exercício do magistério, mas a atividade docente extrapola questões de conteúdo e de pesquisa e envolve outros elementos, como as emoções, que são ignoradas na formação dos docentes. Em resumo, pode-se afirmar que a formação para a docência é insuficiente.

Além disso, o foco na construção de competências voltadas para a pesquisa pode criar um ideal que não se concretiza na realidade dos professores: o de atuar na pesquisa nas universidades. Isso é especialmente verdadeiro para os docentes iniciantes das Ciências Sociais Aplicadas. O contexto que esses professores encontram na atualidade é caracterizado pela contratação sob o regime de horas-aula na Graduação, presencial ou a distância, ou mesmo por produto entregue. Isso ocorre porque a educação tem sido guiada por uma lógica capitalista (Locatelli, 2017), na qual o trabalho docente tem sido cada vez mais fracionado, resultando em produtos remunerados conforme o mercado: apostilas, aulas ministradas, gravadas ou não, correção de material ou assistência aos alunos (tutoria).

Além disso, o que se observa cotidianamente é a redução dos quadros docentes, fazendo com que as universidades adotem medidas intervencionistas em sala de aula, violando a liberdade acadêmica e demitindo professores que não se enquadram (Locatelli, 2017).

Todo esse contexto contribui para que os docentes da área se deparem com desafios para os quais, muitas vezes, não estão adequadamente preparados (Silva; Menezes; Alves, 2023). Como o processo de ensino-aprendizagem não envolve somente técnicas e estratégias de ensino, mas é permeado por relacionamentos que podem ser, por vezes, conflituosos, as emoções devem ser consideradas elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem e admitidas como relevantes na formação docente. Ao não saber lidar com as próprias emoções que surgem em situações cotidianas, os professores podem sofrer, adoecer e/ou se engajar em comportamentos que não favorecem o processo.

As emoções ligadas à atividade docente podem ser de valência positiva ou negativa. Entre as negativas pode-se citar o medo, como de ser desafiado por ser novato, da violência que tem tomado as salas de aula no país (Melanda *et al.*, 2018; Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021), de não dar conta das atribuições de sala de aula, de não saber lidar com tecnologias e de perder o emprego. As emoções de valência positiva também podem ser associadas ao desempenho da atividade docente, como a

alegria resultante do exercício de atividades criativas e do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, uma vez que não foi adequadamente tratada na literatura (Souza *et al.*, 2019), a consequência dessa formação (ou falta dela), em termos emocionais para os professores deu ensejo à elaboração deste artigo. Sendo assim, o objetivo aqui pretendido é compreender as situações que despertam emoções de valência negativa na prática cotidiana de professores da área de Ciências Sociais Aplicadas e como elas são superadas.

A escolha das emoções de valência negativa pode ser justificada para identificar fatores específicos que afetam adversamente o bem-estar emocional e mental dos professores. Isso porque tal tipo de emoção pode ser encontrada na base dos conflitos e dos processos de adoecimento atrelados ao trabalho docente (Souza *et al.*, 2019).

Este estudo, portanto, justifica-se ao contribuir explorando as situações mais críticas e as emoções que estas desencadeiam. Assim, é possível mapear áreas de vulnerabilidade e desenvolver estratégias de apoio e intervenção eficazes. Conhecer as experiências mais desafiadoras pode fornecer *insights* sobre como as condições de trabalho e o ambiente educacional podem ser aprimorados para promover a saúde emocional dos profissionais da educação e, ao melhorar o ambiente, beneficiar também o processo de ensino. Para alcançar o objetivo o referencial teórico adotado trata de conceituar emoções e a didática, fazendo uma ligação entre eles a partir de uma base histórico-crítica.

DIDÁTICA PRÁTICA E EMOÇÕES

Na didática prática considera-se que os professores possuem saberes próprios (Gomes *et al.*, 2022) que permitem vivenciar os problemas, buscando soluções a partir da reflexão sobre eles, encontrando caminhos que se incorporam ao cotidiano. É importante, no entanto, destacar que os professores vivenciam as situações de forma única, a partir daquilo que Santos (1992) chama de sistema ideológico particular. Trata-se da maneira única como eles dão sentido à atividade e às suas vivências. O sistema é formado pelas inúmeras experiências vividas até aquele momento, a partir das quais um evento relevante é estruturado internamente, transformando o professor. Em resumo, as situações vivenciadas (o “quê”) não representam o elemento mais relevante, mas sim como o professor dá sentido a tal experiência e como supera as dificuldades dela decorrentes.

A didática prática é a própria atividade do professor configurada em seus diversos condicionantes. Ela emerge das contradições existentes no processo de ensino-aprendizagem, no qual o “fazer” é fundamental. Fundada em uma perspectiva histórico-social, admite-se que a atividade docente está inserida em um tempo e história específicos, nos quais as relações sociais são conflituosas e podem originar processos pedagógicos transformadores. As situações e soluções encontradas a partir das contradições vivenciadas têm potencial para uma teorização produzida e sistematizada de modo coletivo. Não se trata de um compilado de experiências sem reflexão, mas de uma teoria decorrente de uma prática social e material. Dessa forma, na didática prática, as relações sociais assumem um lugar de destaque. Considerando que as relações sociais

são permeadas por emoções, defende-se que a didática prática também é configurada com a participação das emoções dos docentes.

A importância das emoções na atividade docente já está expressa na literatura quando se trata da constituição da identidade do professor (Souza *et al.*, 2019), na busca e atribuição de sentido conferido à atividade docente (Day *et al.*, 2006) e, em consequência, na elaboração dos acontecimentos, no reconhecimento de problemas e na busca de soluções.

Outras evidências podem ser apresentadas para defender que a atividade docente é permeada de emoções, como: i) constituírem importante elemento na manutenção das relações sociais (Miguel, 2015); ii) o ambiente escolar e, especialmente, a sala de aula serem arenas relacionais permeadas de afetos (Moraes, 2005; Magiolino, 2004; Romanowski; Martins, 2013; Souza *et al.*, 2019; Silva; Almeida, 2023) e iii) as emoções estarem na base do pensamento e da memória (Santos, 1992; Vygotsky, 2009), as quais, por sua vez, são importantes na constituição dos sujeitos.

As emoções podem ser definidas como “uma condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação” (Miguel, 2015, p. 153). Elas podem ser classificadas em básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa) e secundárias. É importante diferenciar sentimentos e emoções, pois podem ser confundidos entre si. Por exemplo: sentir-se frustrado. O sentimento, ou seja, a representação do estímulo emocional, a recuperação de significados associados a esse estímulo e a percepção consciente de estados do corpo são experiências subjetivas acessíveis ao próprio sujeito que as experimenta. Os sentimentos diferem das emoções, que são mais complexas, embora possam aparecer em conjunto na fala dos sujeitos, posto que estes sabem o que sentem, mas podem não saber diferenciar sentimento de emoção (Cezar; Jucá-Vasconcelos, 2016). Assim, quando o sujeito retrata a emoção, pode trazer os sentimentos a ela associados, confundindo-os.

A perspectiva adotada nesta produção é de que as emoções são socialmente constituídas. Em outras palavras, elas não possuem uma essência, mas constituem-se nas relações sociais (Elias, 1994). Nesse sentido, existem emoções de valências negativas e positivas, conforme a demonstração e o uso das emoções sejam considerados socialmente (Miguel, 2015; Wolfe; Sheperd, 2015). Em outras palavras, a avaliação de uma situação como sendo vergonhosa, assustadora ou mesmo nojenta depende também de como a sociedade enxerga essas situações em determinado momento histórico (Elias, 1994).

A raiva origina-se quando o indivíduo percebe que foi impedido por outro de fazer algo, em geral gerando uma reação que visa a mudar aquela situação. Ela pode provocar reações físicas, devido à alta atividade do sistema nervoso, como taquicardia, e pode ser acompanhada de expressões faciais típicas, além de sensação de desprazer (Miguel, 2015). Considerando as emoções como socialmente constituídas, a manifestação da raiva dependerá dos julgamentos vinculados à visão social sobre a situação. Nesse sentido, deve haver uma avaliação (estabelecida nas relações sociais ao longo da história) de que aquela situação é hostil e de como se deve reagir a ela (Elias, 1994). Na contemporaneidade, a manifestação da raiva não é algo socialmente aceitável (Yun; Jung, 2022).

Já o medo apresenta-se como uma emoção desagradável ao sujeito e origina-se da percepção de perigo. Apesar de ser contemporaneamente encarado como algo ruim, ele “é um componente básico da experiência humana” (Santos, 2003, p. 48) e uma forma de proteção, uma vez que a reação típica é a fuga da situação de perigo. Dessa forma, diante do medo, geralmente busca-se retornar ao estado de segurança (Miguel, 2015). O lado negativo dessa emoção é o impacto que ela pode ter sobre a saúde mental quando é exagerada ou frequente (Dario; Vilela; Lourenço, 2021). Sentir medo desencadeia consequências físicas e subjetivas, como ritmo cardíaco acelerado, respiração e pressão sanguínea alteradas, sudorese e arrepios (Fonseca, 2016).

Por ser socialmente constituído (Elias, 1994), o medo é percebido como negativo e, por isso, deve ser evitado ou não demonstrado. No cotidiano dos professores parece ser uma emoção frequente, conforme pesquisas como as de Peist *et al.* (2020) e Wilson, Douglas e Lyon (2011), que relatam a violência, física ou emocional, como parte da atividade docente, com consequências negativas para a saúde dos professores: “A esse respeito, consideramos que a violência em contexto escolar pode atingir os professores de diferentes maneiras, desumanizando-os e negando condições de trabalho dignas e respeitadas” (Ladeira; Prado; Insfran, 2020, p. 185).

A demonstração socialmente adequada das emoções de valências positivas e, especialmente, das negativas, parece ser uma competência importante no relacionamento interpessoal. O processo de selecionar como sentir e como expressar as emoções é denominado regulação emocional (Santana; Gondim, 2016). As estratégias para regular as emoções podem incluir, segundo Gross (1998): seleção, modificação e direcionamento da atenção às situações que despertam as emoções, além das mudanças na cognição e/ou modulação das respostas.

A modulação das emoções tem sido considerada um requisito importante no ambiente de trabalho (Rodrigues; Gondim, 2014), pois fornece condições para o ajustamento social e ajuda na adaptação ao meio. Cada emoção expressa uma avaliação de uma pessoa ou situação, com impacto direto no comportamento. A regulação emocional é, portanto, uma ferramenta essencial para lidar adequadamente com desafios ou situações potencialmente perigosas (Smith; Lazarus, 1991).

Para finalizar, associando novamente a didática prática às emoções, pode-se afirmar que tal didática não é algo idealizado, mas concreto. Ao vivenciar e sentir concretamente os conflitos, problemas e desafios cotidianos, é possível refletir sobre as causas e consequências, além de buscar e criar soluções, modificando a si mesmo no processo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem adotada para conduzir esta investigação foi a qualitativa. Essa abordagem pode ser entendida como um processo ativo de síntese dos acontecimentos, fatos e percepções dos sujeitos de pesquisa, configurando-os em uma formulação que tenha significado. Nessa perspectiva, a experiência humana é o foco principal.

Participantes

Os sujeitos de pesquisa são docentes do ensino superior da área de Ciências Sociais Aplicadas com Pós-Graduação *stricto sensu*. Foram entrevistados 24 professores com diferentes tempos de experiência e formações para a docência (nenhuma formação, estágio de docência ou frequência em disciplinas de didática).

Instrumentos

Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas baseadas em incidentes críticos. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos. A técnica da entrevista por incidente crítico pressupõe que a memória guarda momentos significativos para o sujeito, facilitando o acesso à subjetividade das pessoas que vivenciaram determinadas situações (Ribeiro *et al.*, 2012; Otondo-Briceño; Mayor-Ruiz; Hernández-De La-Torre, 2021).

Procedimentos de Coleta de Dados e Cuidados Éticos

A técnica selecionada para a coleta de dados foi a de incidente crítico, que consiste na narrativa de uma experiência pessoal intensamente positiva ou negativa (Kreps, 2017). Essa técnica permite coletar dados sobre experiências pessoais, facilitando o entendimento das questões e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos de pesquisa (Serrat, 2017).

Foram tomados os seguintes cuidados éticos:

- i) Para preservar a identidade dos docentes, eles não foram identificados.
- ii) Os participantes foram contatados individualmente, sem que soubessem quem eram os outros envolvidos na pesquisa.
- iii) As entrevistas foram gravadas com a anuência dos respondentes e protegidas por senhas conhecidas somente por um dos pesquisadores.
- iv) Foi solicitada a autorização formal para a gravação.
- v) Informou-se aos respondentes que eles poderiam optar por não responder a quaisquer perguntas, parte delas ou mesmo interromper a entrevista a qualquer momento.

Além desses cuidados com os participantes, os resultados foram discutidos com um pesquisador mais experiente, analisados em grupo de pesquisa e avaliados como não apresentando implicações éticas negativas.

Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo dos incidentes narrados e das emoções a eles associadas, com a sistematização das soluções encontradas. Ao relatar um momento avaliado pelo respondente como crítico, é possível inferir que aquele momento foi relevante e significativo, fornecendo importantes *insights* sobre a atividade docente.

O momento captado nesta investigação corresponde àquele avaliado como o mais difícil experienciado pelo docente em sala de aula. Para esta investigação foram escolhidas apenas as emoções avaliadas como negativas, uma vez que estão associadas a momentos desafiadores enfrentados em sala de aula. Podem ser classificadas como emoções de valência negativa o medo e a raiva, bem como os sentimentos a elas associados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As Situações e as Emoções

As situações não foram experimentadas como rotineiras pelos professores. Elas foram relatadas como as mais significativas de suas carreiras até o momento e geraram emoções. É importante destacar que os dados coletados foram direcionados para situações difíceis e as emoções a elas associadas. Dessa forma, como se verá a seguir, emergem emoções (medo e raiva) e sentimentos de valência negativa. Assim, reafirma-se o pressuposto de que a atividade docente é permeada por emoções, buscando-se identificar em quais situações elas surgem e como são superadas.

Outro fator relevante é que não se pode dizer que a experiência docente seja inteiramente negativa. Os respondentes relataram que gostam da atividade e sentem satisfação em exercê-la, no entanto as situações que despertam emoções de valência positiva não estão abordadas nesta produção.

Uma característica comum entre os respondentes é o desejo de seguir a docência como carreira, tendo buscado a Pós-Graduação para realizar essa transição. Por terem escolhido a docência e passado pela Pós-Graduação para se prepararem, a primeira emoção destacada é o medo. Ele apareceu em todas as situações descritas como difíceis, sendo percebido de diferentes formas e gerando reações físicas, como lágrimas, choro, sudorese e taquicardia. As respostas às situações de medo, ou seja, como os professores tentaram resolver as situações, variaram entre o enfrentamento e a fuga. Essas reações podem ser interpretadas como mecanismos de proteção. Nesse sentido, os resultados são compatíveis com os encontrados por Dario, Vilela e Lourenço (2021), que afirmam que os professores buscam proteger-se para preservar sua saúde mental.

O medo foi relatado como associado a diversas situações, como demissão, julgamento pelos pares, julgamentos dos estudantes e agressão física. Apesar de estarem aqui separados por questões de organização textual, essas situações parecem interconectadas.

O medo de ser demitido por supostamente ter causado algum problema às Instituições de Ensino Superior (IESs) foi destacado em alguns relatos. A demissão de professores não é incomum e encontra ressonância na realidade, na medida em que as IESs têm reduzido o contingente de professores e, conseqüentemente, as vagas de emprego (Suzuki, 2022). Nesse contexto, qualquer problema em sala de aula – por exemplo, decorrente da excessiva quantidade de alunos em classe – pode ser associado ao professor e utilizado como justificativa para a demissão. Essa realidade não se restringe às IESs privadas:

Cuidado! Aqui, qualquer coisa, o aluno vai na ouvidoria (E7) – IES pública.

Já tive turma com 120 alunos em outra IES (E8) – IES privada. E, de repente, colocaram um monte de gente numa turma só (E24). Ninguém fala pra gente que a IES particular não quer se incomodar, não quer perder aluno (E12).

O medo de ser demitido também aparece em situações nas quais a liberdade de cátedra é violada, mas os professores relatam sentir-se impotentes para combatê-las, gerando medo e insegurança. A interferência em sala de aula surge de diferentes formas, podendo ser perpetrada de maneira institucional:

O aluno tinha um sobrenome importante na cidade e o pai, um advogado influente, foi até a coordenação reclamar. A coordenação, ouvidoria e reitoria decidiram permitir que ele (o aluno) fizesse a segunda chamada (E5).

A IES impôs uma nova forma de ministrar aula. Não podia ser mais a aula expositiva (E6).

Há um certo controle de notas pelas IES. Por exemplo, para o professor, é muito bom que haja notas entre 5 e 6 porque indica que ele não está sendo muito mole e dá nota boa para todo mundo, nem castigando os alunos que desistem se as notas forem muito baixas (E3) – IES privada.

Quando houve uma intervenção autoritária da coordenação para que passássemos a agir de uma maneira única, objetiva (E24).

Sobre a liberdade de cátedra no ensino superior, Diniz (2020) destaca que, na atualidade, os docentes vivenciam um contexto de perseguição no espaço acadêmico. Essa afirmação é corroborada por Garcia, Pimentel e Ferreira (2021), que identificam o fenômeno tanto no ensino público quanto no privado. A partir dessa realidade é possível compreender que diversos direitos relacionados ao professor são constantemente minimizados nas IESs.

A violação da liberdade de cátedra ocorre por meio de ações contra os docentes, como agressões (verbais e físicas), assédio e redução do espaço de atuação. Os achados deste estudo destacam que essas violações são sustentadas pelo medo e pela insegurança. No ensino superior privado, por exemplo, o medo de ser dispensado por ser considerado um possível problema para a organização atua como um fator institucional de violação da liberdade, reduzindo o espaço para a atuação livre dos docentes (Mello; Katrein; Veiga, 2022; Alves *et al.*, 2022; Tumolo; Oliveira; Bueno, 2021; Cutrim; Leda, 2020).

Já no ensino público, essa realidade é caracterizada por violações de ordem relacional, como aquelas relacionadas à interação com os estudantes, às escolhas pedagógicas sobre as aulas ministradas e à comunicação e percepção da sociedade sobre o trabalho dos docentes. Diniz (2020) reforça que os debates políticos e ideológicos presentes na sociedade brasileira impulsionaram uma força reacionária que resulta na violação da liberdade de cátedra por parte da própria sociedade. Essas ações condicionam, institucionalmente, o comportamento do professor, conduzindo-o a uma atuação controlada pela sociedade.

Assim, a liberdade de cátedra é confrontada por um comportamento que envolve violência tanto no ensino público quanto no privado. Esse contexto justifica o adoecimento dos docentes, a baixa produtividade e a insatisfação no trabalho, além de sentimentos de valência negativa que podem interferir na carreira docente.

O medo da violência, seja física ou simbólica, é sentido pelos respondentes e corrobora os estudos que demonstram que tal comportamento contra professores tem se multiplicado e se agravado (Melanda *et al.*, 2018). A violência revela-se bastante prejudicial à saúde do professor, podendo levar, por exemplo, à medicalização (Ladeira; Prado; Insfran, 2020) e ao esgotamento (Plassa; Paschoalino; Bernardelli, 2021). Nesta pesquisa, o medo da agressão física foi relatado por professoras (E4, E5, E9, E16) e perpetrado por alunos do sexo masculino.

Ele veio pra cima de mim (E4).

O aluno se levantou da carteira e veio pra cima de mim com raiva. O representante e outro aluno se levantaram para me defender. Ele entregou a prova e foi embora (E5).

[...] eles tentaram me bater, inclusive queriam me pegar [...]. Fiquei com medo, porque eram, sei lá, quatro ou cinco alunos, não me lembro bem. E tinham uns rapazinhos meio fortinhos, sabe? Eu sou pequenininha (E16).

Os relatos de situações relativas a conflitos com alunos, quando relacionados aos professores (E1, E2, E7, E10, E19, E23), envolviam discordâncias ou afrontas. Para as professoras, essas situações se manifestaram na forma de ameaças físicas. Tal achado corrobora os estudos de Wilson, Douglas e Lyon (2011), os quais apontam que a violência em sala de aula tem aumentado. Também evidencia que a sala de aula pode ser entendida como um microcosmo dos conflitos presentes de forma geral na sociedade.

O Brasil ainda é um país marcado pelo machismo, no qual as mulheres têm menos oportunidades na carreira universitária e ainda são vistas com desconfiança em áreas de Exatas (caso de duas das entrevistadas). Elas são as principais vítimas de violência doméstica, recebem salários inferiores, enfrentam mais dificuldade de acesso e permanência no sistema universitário brasileiro, o que faz das IESs um espaço de perpetuação das desigualdades, de acordo com os marcadores de gênero e origem dos indivíduos (Meneghel, 2019; Heidelmann; Candau, 2022).

As relações sociais estão presentes na escola, e as tensões se concretizam, gerando no professor medo e sentimento de insegurança. Parecem sentir-se especialmente inseguros aqueles que não passaram por formação específica, pois relatam que a insegurança decorre do fato de não saberem como lidar com essas situações. Exemplos podem ser observados nos seguintes relatos:

Uma das meninas comentou sobre o cheiro ruim na sala. A outra (preta) se sentiu ofendida, e começaram a brigar. Eu chamei a coordenação pedagógica, e foi pior ainda (E8).

Um desentendimento entre colegas e ele teria ouvido do possível autor que se vangloriaria em sala de aula na frente de todos (E17).

[...] aluna que estava passando por um tratamento de depressão. Eu fiquei sem saber como agir naquela hora, era meu primeiro mês em sala de aula. Fiquei insegura, sabe? (E14).

Foi uma situação difícil, porque eu não sabia se eu falava alguma coisa. Daí resolvi ficar quieta, esperar ele se sentar. Parei a aula completamente. Ele resolveu andar devagar até o fundo da sala e sentou-se (E13).

Eu fiquei bem abalado mesmo. Moralmente, porque eu não esperava isso, sabe? Eu não esperava ser confrontado nesse nível na [nome da IES] (E23).

Tal resultado também é compatível com o que Souza *et al.* (2019) e Santos (1992) afirmam ao revelar que a educação extrapola as questões de sala de aula e reflete relações sociais mais amplas.

Outro tipo de medo relatado foi o do julgamento pelos pares. Esse julgamento está associado à perda de legitimidade e à admissão de não pertencimento ao grupo de professores. Os pares (o Outro) parecem ocupar o imaginário do professor e são temidos por serem críticos e detentores da competência que ele imagina não possuir e deseja esconder. Esse medo pode estar relacionado à construção da própria identidade do professor, que está sendo continuamente constituída.

Meu Deus! Eu sou uma [palavrão] de professora. Como assim eu não consegui atingir a mente de todos da forma que eu tinha que atingir? (E4).

Tive medo de ter minha competência questionada pelos colegas e coordenação: como não consegui controlar a situação? (E9).

Eu sou teimoso. Eu pensava: eu sou professor. Vou ter que dar conta (E10).

O medo do julgamento de colegas, alunos e coordenação é uma questão delicada e pode estar relacionado à constituição da identidade dos professores. Considerando que uma parte dos estudantes de Pós-Graduação abandona uma carreira no mercado de trabalho não docente para tornar-se professor, fracassar não significa apenas perder um emprego, mas também uma parte de sua identidade, que ainda está sendo construída e, portanto, encontra-se mais vulnerável. Em outras palavras, como a identidade e a subjetividade são constituídas nas relações sociais, colocar em questão a competência para exercer a docência pode afetar a identidade profissional em construção, levando os professores a adotarem estratégias de proteção da subjetividade. Esse medo, nesse sentido, pode ter efeitos negativos sobre a saúde mental dos docentes (Dario; Vilela; Lourenço, 2021).

Outra emoção que apareceu associada aos momentos críticos na atuação docente foi a raiva.

Fiquei com raiva do aluno (E2).

Quando eu saí, eu saí porque estava com muita raiva, porque estava muito brava. [...] é como se eles tivessem pisoteado no meu trabalho (E20).

Sabe, dei uma escrachada, mas estava brabo assim: 'Você chega na minha aula, todo [drogado]. E você está vendo no que está se enfiando? Onde vai parar desse jeito?' (E23).

Irritação porque eles não demonstravam dúvidas [e foram reclamar na coordenação], [...] percebi a importância de adaptar o método conforme o perfil de cada turma, buscando equilíbrio entre teoria e prática (E15).

Trata-se de uma emoção complexa que é, em geral, desencadeada por uma situação gatilho. Nestes casos, parece que todas as situações foram desencadeadas pela expectativa frustrada dos professores, como desrespeito pelo papel docente, pela dedicação do professor e pela forma como o estudante não se interessava pela disciplina. Essa expectativa baseia-se em um mundo idealizado, no qual todos cumprem adequadamente o seu papel.

A raiva foi gerenciada pelos professores porque foi percebida como algo que não poderia ser demonstrado, por representar uma suposta fraqueza. Assim, as tentativas de controle se concretizam em expressões faciais ensaiadas ou no tom de voz. Em resumo, as expressões devem, na avaliação dos entrevistados, ser gerenciadas para ocultar a raiva ou mesmo o medo. Os relatos evidenciam essa análise:

Fiquei com raiva do aluno [por estar mentindo], mas não ia demonstrar isso (E2).

Eu não queria demonstrar meu nervosismo, mas eu estava tremendo e suando frio (E8).

Eu não queria demonstrar fraqueza (E9).

Até pesquisei como disfarçar voz tremida (E12).

[...] não podia demonstrar, mas estava apreensivo, e por isso optei por mudar a aula expositiva para uma atividade em grupo [...] (E17).

O gerenciamento das expressões ligadas à raiva é compatível com a avaliação social negativa dessa emoção. As expressões que denotam raiva não são bem-vistas socialmente (Yun; Jung, 2022).

As soluções encontradas

Os problemas críticos que surgiram em sala de aula foram tratados de maneiras diversas, de acordo com o repertório que cada professor acredita possuir. A formação para a docência, embora reconhecida como inicial, foi mencionada nos relatos daqueles que afirmaram ter algum conhecimento de didática adquirido durante a formação na Pós-Graduação, conferindo-lhes maior segurança. Os seguintes relatos exemplificam essa percepção:

A disciplina de didática ajudou muito: nos aspectos técnicos e emocionais [...] por exemplo, deixar as regras claras para os alunos, tomar cuidado com o assédio de alunas [...] o que ficou mais é que você se conecta com o aluno com a questão afetiva (E7).

A aula de didática me ajudou muito. Eu lembrei da liberdade de cátedra e falei com a aluna que ouvia os alunos, mas quem tinha a liberdade para decidir era eu [...] também lembrei que tínhamos os tipos de alunos e que aqueles mais difíceis poderiam só estar querendo atenção, então, a chamava para me ajudar sempre (E12).

Mesmo relatando maior segurança em alguns aspectos, inclusive os emocionais, os respondentes afirmaram que a formação não os preparou para lidar com a diversidade de situações que surgem em sala de aula e que demandam conhecimentos que vão além dos conteúdos específicos e das técnicas.

Quando o professor não encontra em seu repertório de conhecimentos e formação uma solução adequada, ele busca respostas junto a indivíduos significativos, como parentes, mentores e colegas. Mais do que as soluções em si, os professores parecem buscar apoio emocional. Em relação aos colegas, é importante destacar que a busca por soluções para os problemas e pela aprendizagem, após entender que nem sempre é possível contar com todos os pares, é feita de forma muito criteriosa. Os respondentes afirmam que buscam apoio exclusivamente junto àqueles em quem confiam, evidenciando que as relações são construídas com base na confiança.

Então, converso com aqueles profissionais mais experientes. Continuo fazendo trocas, mas com aqueles com valores próximos, com aqueles que os alunos informam que são os melhores professores (E1).

Apreendi com uma irmã mais velha que é da área da saúde e na terapia (E4).

Demorei uns dois dias para me recompor, compartilhei com alguns colegas que também davam aula para aquela turma e quando eles também expuseram que tinham dificuldade com ele [o aluno agressor] eu fui me acalmando (E5).

As Instituições de Ensino Superior, representadas aqui pela coordenação, também são buscadas para apoio e resolução de problemas, no entanto os resultados mostram que a atuação é muito mais baseada nos laços de amizade do que institucionais.

Eu mantinha um bom relacionamento com a turma e com a coordenação com quem tinha amizade, eu expliquei a situação e ele me deu liberdade para agir, confiando no meu julgamento (E2).

É eu fiquei mais tranquila né que nem eu tava com o suporte da coordenação né e lógico a gente deixou meio que os seguranças de sobreaviso caso tivesse qualquer tipo de agressão contra mim ou contra a coordenadora (E16).

O que se pode deduzir dos relatos é que os problemas em sala de aula representam muito mais do que aparentam. Isso porque geram emoções e são compartilhados com aqueles com os quais os professores mantêm laços baseados na confiança. Assim, no compartilhamento das situações críticas, o critério de escolha das pessoas para buscar ajuda é a confiança. Esse comportamento pode estar relacionado à proteção da identidade que está sendo constituída e ao esforço de exercer bem o papel de professor, sem que sejam prejudicados por qualquer demonstração de fraqueza.

Outra forma de superar as situações que geram emoções de valência negativa é a esquivar. Quando o professor não sabe o que fazer ou é impelido a se adaptar, ele parece adotar um comportamento de espera e esperança de que a situação se resolva por si só.

Fiquei estático diante da falta de respeito, ainda mais de um adulto. Estava com medo de comprometer um ano inteiro de trabalho meu naquela instituição (E19).

Sobreviva. Tipo assim, você passa (E22).

[...] daí eu resolvi ficar quieta (E13).

...eu confesso... que naquele dia eu tive um pouco de dificuldade para seguir a aula, mas consegui [...] (E14).

A forma de regular as emoções de valência negativa identificada nesta pesquisa corrobora os estudos de Gross (1998) e Mocaiber *et al.* (2008), que apontam a modificação (escamoteação) como uma das formas de regulação das emoções. Essa modificação pode ser observada nos relatos dos docentes, ocorrendo sempre que eles buscam empenhar esforços ativos para alterar o impacto emocional das emoções de valência negativa que vivenciam.

É possível identificar que os docentes procuram mudar o curso do desfecho e aplicar a regulação em determinadas emoções, especialmente quando avaliadas como negativas. Para tal ação, os professores realizam uma mediação entre a razão

e as emoções que experienciam, por meio de um julgamento reflexivo, buscando compreender as consequências caso aquela emoção fosse diretamente aplicada na situação.

O processo descrito no parágrafo anterior possibilita a regulação emocional, permitindo que os docentes empreguem ações diferenciadas para minimizar os efeitos das emoções de valência negativa. À medida que buscam apoio entre os pares, eles também procuram ampliar seu repertório de respostas caso venham a vivenciar novamente essas emoções, demonstrando, assim, a possibilidade de modificação dos resultados em situações semelhantes.

Regulações baseadas na seleção da situação não foram observadas nos relatos dos entrevistados, o que pode ser explicado pelo ambiente em que as emoções geralmente são vivenciadas: a sala de aula e o espaço acadêmico. Como não é possível evitar as interações com indivíduos e o ambiente pedagógico, os docentes utilizam a modificação para regular suas emoções. Ademais, como o trabalho docente integra uma prática social e institucionalizada da educação, dificilmente os professores empregariam a efetivação atencional – que busca desviar o foco da emoção –, pois a sala de aula, como espaço pedagógico, é um local em que a liberdade de cátedra permite explorar determinadas situações para ensinar ou aprender algo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode afirmar é que as emoções fazem parte do cotidiano dos respondentes enquanto realizam a atividade docente. Emoções de valência negativa, como medo e raiva, estão acompanhadas de sentimento de frustração e autopercepção de incompetência quando as situações percebidas como difíceis acontecem.

As situações consideradas pelos respondentes como difíceis suscitaram medo e raiva. Uma situação desencadeadora de medo gera inseguranças relacionadas à manutenção do emprego e ao enfrentamento de violências físicas e simbólicas, o que, nesta pesquisa, foi concretizado na violação da liberdade de cátedra.

Para lidar com as situações, os professores buscaram opções disponíveis em seu repertório de conhecimentos, adquirido com a formação em docência, experiência em outras áreas ou com indivíduos significativos nos quais depositam confiança. Quando a emoção estava instalada, a regulação ocorreu por meio do gerenciamento do comportamento de resposta, que foi suprimido ou disfarçado.

Quando se analisa as experiências desses docentes pode-se afirmar que a formação para a docência não pode ser encarada como algo dispensável. Isso porque, conforme observado, as situações relatadas não estavam relacionadas à falta de conhecimentos dos conteúdos específicos, mas sim aos relacionamentos e a conhecimentos de natureza subjetiva.

Deixar que a instituição – representada pela figura do coordenador – tenha conhecimento dos problemas pode colocar em risco o emprego dos docentes. Na prática, isso leva os professores a tentarem resolver seus conflitos primeiramente sozinhos ou com a colaboração de outros docentes nos quais confiam. Aqueles que não temiam a instituição relataram ter construído um relacionamento prévio com o

coordenador. Nesse sentido, o relacionamento pessoal parece auxiliar a contornar situações difíceis e a obter o apoio da instituição, diminuindo o medo.

A colaboração com os pares tem um papel relevante na superação de situações difíceis, seja pela proposição de soluções, seja pelo apoio político. Reservar espaço para discutir o relacionamento com os pares na formação de professores pode ser um elemento importante na profissão, uma vez que essa interação parece ser algo que ocorre com frequência. Frequentemente, contudo, os colegas na Pós-Graduação são vistos como competidores. A busca por apoio em colegas mais experientes ou de confiança em nada se assemelha ao clima de competição por publicações que tem caracterizado a Pós-Graduação.

Quando se analisa os resultados, pode-se afirmar que a falta de formação para a docência não deve ser vista apenas como uma peculiaridade das Pós-Graduações nas Ciências Sociais Aplicadas no país, mas como algo que representa riscos para a saúde mental e para a empregabilidade dos professores, além de poder beneficiar os estudantes.

Por fim, os resultados apontam para experiências únicas e vivenciadas de forma específica. Elas indicam que a sala de aula é um espaço complexo, e que a atividade docente extrapola a simples transmissão de conteúdos, estando permeada de emoções. Pode-se concluir, a partir dos resultados, que os professores não são máquinas de ministrar aulas, mas são, acima de tudo, pessoas com sentimentos e emoções.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Angela Gilda; CESAR, Flaviane Cristina Rocha; BARBOSA, Maria Alves; OLIVEIRA, Lizete Malagoni de Almeida Cavalcante; SILVA, Edinamar Aparecida Santos; RODRIGUEZ-MARTIN, Dolors. Dimensões da violência do aluno contra o professor. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n. 3, p. 1.027-1.039, 2022.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.
- CEZAR, Adieliton Tavares; JUCÁ-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. *IGT na Rede*, v. 13, n. 24, p. 4-14, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v13n24/v13n24a02.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- CUTRIM, Rafaelle Sanches; LEDA, Denise Bessa. A financeirização do Ensino Superior privado e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente. *Trabalho (En) Cena*, v. 5, n. 1, p. 53-74, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/6499>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- DAY, Christopher; STOBART, Gordon; SAMMONS, Pam; KINGTON, Alison; GU, Qing; SMEES, Rebecca; MUJABA, Tamjid. *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Final report for the VITAE Project. DfES, 2006.
- DARIO, Vanusa Cristina; VILELA, Nágila Giovanna Silva; LOURENÇO, Mariane Lemos. Raiva, medo, angústia: emoções e vivências de sofrimento no trabalho de professores de graduação. *Revista de Administração da Unimep*, v. 19, n. 1, p. 208-228, 2021.
- DINIZ, Carlos Augusto Oliveira. Educação, poder e liberdade de cátedra: o espaço acadêmico contemporâneo. *Revista de Direito*, v. 12, n. 2, p. 1-27, 2020.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862016000300014&script=sci_abstract. Acesso em: 10 set. 2023.

GARCIA, Bruno Eduardo Slongo; PIMENTEL, Pedro Chapaval; FERREIRA, Jane Mendes. Uma moeda, duas faces: representações sociais da liberdade de cátedra no Ensino Superior do Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, v. 29, p. 11-11, Jan./July 2021.

GOMES, Yasmin; PEREIRA, Cleo Mann; COSTA, Mireile Pacheco França; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A prática docente em aulas remotas do Ensino Médio: potencialidades e fragilidades. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8820>. Acesso em: 10 set. 2023.

GROSS, James J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998. Disponível em: [https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross\(1998\).pdf](https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross(1998).pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

HEIDELMANN, Stephany; CANDAU, Vera Maria. Social construction of school choices and destinations: black women of the chemistry degree of the IFRJ-CDUC. *SciELO Preprints*, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7446>. Acesso em: 16 dez. 2024.

KREPS, Gary. Critical incident technique. In: MATHES, Christine S. Davis; POTTER, Robert (org.). *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. 3. ed. Wiley-Blackwell, 2017.

LADEIRA, Thalles Azevedo; PRADO, P. A.; INSFRAN, Fernanda. Adoecimento e medicalização de professores do noroeste fluminense antes e durante a pandemia covid-19. *Pedro & João Editores*, p. 183-196, 2020.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no Ensino Superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 98, p. 77-93, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DR6H3J5qZvGJF4dTLrpWzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão. *Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MELANDA, Francine Nesello; SANTOS, Hellen Geremias; SALVAGIONI, Denise Albieri Jodas; MESAS, Arthur Eumann; GONZÁLEZ, Alberto Durán; ANDRADE, Selma Maffei. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 34, p. e00079017, 2018.

MELLO, Lawrence Estivalet; KATREIN, Camila Siqueira; VEIGA, Alexandra Maciel. Liberdade de Cátedra e futuro do trabalho docente. *Revista Direito em Debate*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 31, n. 57, p. e12564-e12564, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/12564>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MENEGHEL, Stela Nazareth. Será a universidade imune às discriminações sociais? *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 23, p. e190577, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/vhkJRjQcfpVZf-gPgI83KpyL/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, v. 20, p. 153-162, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/FKG4fv-fsYGHwtn8C9QnDM4n/>. Acesso em: 3 ago. 2024.

MOCAIBER, Izabela; OLIVEIRA, Letícia; PEREIRA, Mirtes Garcia; MACHADO-PINHEIRO, Walter; VENTURA, Paula Rui; FIGUEIRA, Ivan Vasconcellos; VOLCHAN, Eliane. Neurobiologia da regulação emocional: implicações para a terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia em Estudo*, v. 13, p. 531-538, 2008.

MORAES, Rosângela Dutra. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de Ensino Fundamental em processo de formação superior. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v. 5, n. 1, p. 159-183, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7777/7154>. Acesso em: 9 maio 2024.

OTONDO-BRICEÑO, Maite; MAYOR-RUIZ, Cristina; HERNÁNDEZ-DE LA-TORRE, Elena. Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, v. 14, n. 4, p. 25-38, 2021.

PEIST, Eric; MCMAHON, Susan; DAVIS, Jacqueline; KEYS, Christopher. Teacher turnover in the context of teacher-directed violence: An empowerment lens. *Journal of School Violence*, v. 19, n. 4, p. 553-565, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268373>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PLASSA, Wander; PASCHOALINO, Pietro André Telatin; BERNARDELLI, Luan Vinicius. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. *Nova Economia*, v. 31, p. 247-271, 2021. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/5798>. Acesso em: 7 nov. 2024.

- RIBEIRO, Luana Cássia Miranda; SOUZA, Adenícia Custódia Silva; BARRETO, Regiane Aparecida dos Santos Soares; NEVES, Heliny Carneiro Cunha; BARBOSA, Maria Alves. Técnica de incidente crítico e seu uso na enfermagem: revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 65, p. 162-171, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/r5Rvm6VZJWhKvHGfWZXJsyK/>. Acesso em: 2 set. 2024.
- RODRIGUES, Ana Paula Grillo; GONDIM, Sônia Guedes. Expressão e regulação emocional no contexto de trabalho: um estudo com servidores públicos. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, v. 15, p. 38-65, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/t4Qhyt3mSc8tyd6MPcVH8Wm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2024.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- SANTANA, Vitor Santos; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 21, p. 58-68, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/GCvs4yKTq9HrLz6fcMhW4d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2023.
- SANTOS, Oder José. *Pedagogia dos conflitos sociais*. São Paulo: Papirus, 1992.
- SANTOS, Luciana Oliveira dos. O medo contemporâneo: abordando suas diferentes dimensões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, p. 48-49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PKJbg7xGt-ChHVLscHfVyb3S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- SERRAT, Olivier. The critical incident technique. In: SERRAT, Olivier. *Knowledge Solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance*. [S. l.]: Springer, 2017. p. 1.077-1.083.
- SILVA, Leandro Batista da; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Afetividade, interação e prática docente. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 38, n. 120, p. e10021-e10021, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10021>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- SILVA, Vera Lúcia Reis; MENEZES, Cristiane Cruz Oliveira; ALVES, Josiliana Abreu. A docência universitária no contexto da formação inicial: desafios acadêmico-pedagógicos em evidência. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 38, n. 120, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12111>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- SMITH, Craig; LAZARUS, Richard. *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- SOUZA, Vera Lucia Trevisan; RAMOS, Vania Rodrigues Lima; OLIVEIRA, Beatriz Cristina de; DUGNANI, Lillian Aparecida Cruz; MEDEIROS, Fernanda Pereira. Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. *Revista Psicopedagogia*, v. 36, n. 110, p. 235-245, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v36n110/11.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2023.
- SUZUKI, S. Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitários. *BBC News*, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62072764>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- TUMOLO, Paulo Sergio; OLIVEIRA, André Ricardo; BUENO, Juliane Zacharias. Da educação pública à educação privada: os rumos do Ensino Superior no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 13, n. 1, p. 119-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43599>. Acesso em: 1º ago. 2024.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ZYSBERG, Leehu. Emotional intelligence and health outcomes. *Psychology*, v. 9, n. 11, p. 2471-2481, 2018. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=87774>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- WILSON, Catherine; DOUGLAS, Kevin; LYON, David. Violence against teachers: prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 26, n. 12, p. 2.353-2.371, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0886260510383027>. Acesso em: 15 set. 2023.
- WOLFE, Marcus; SHEPHERD, Dean. What do you have to say about that? Performance events and narratives' positive and negative emotional content. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 39, n. 4, p. 895-925, 2015.
- YUN, Dongwon; JUNG, Heajung. Anger expression in negotiation: the effects of communication channels and anger intensity. *Frontiers in Psychology*, v. 13, 2022.

Autor correspondente

Jane Mendes Ferreira Fernandes

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Rua Prefeito Lothário Meissner, 632, CEP: 80.210-170 – Curitiba/PR, Brasil.

professorslongogarcia@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

