



Demandas de trabalho emocional docente: um estudo em uma instituição federal de ensino

Teacher's emotional labor demands: a study in a federal educational institution

Franciane Andrade de Moraes
Sônia Maria Guedes Gondim
Universidade Federal da Bahia

Emanuel Missias Silva Palma
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

Resumo

O objetivo deste estudo foi caracterizar trabalho emocional docente ao identificar e mapear as demandas emocionais no contexto do ensino profissional e tecnológico. A coleta de dados realizou-se em duas etapas: pesquisa documental e técnica do grupo focal com participação de seis gestores e seis professores. Adotou-se a análise indutiva para o *corpus* documental, com apoio do *software* Atlas.ti, e um sistema dedutivo de codificação e categorização aberto para análise do *corpus* dos grupos focais. Foram definidas oito demandas emocionais agrupadas em três macrocategorias: interacional, técnico-pedagógico e intrapessoal. Os eventos afetivos interacionais mobilizam fortemente os docentes, principalmente quando se trata do comportamento inadequado do aluno. Conclui-se que as demandas emocionais da interação professor-aluno exigem maior preparo do docente para assegurar o seu desempenho e manter o seu bem-estar.

Palavras-chave: Emoções; Docente; Trabalho emocional; Demandas emocionais; Docente

Abstract

The objective of this study was to characterize teachers' emotional labor by identifying and mapping the emotional demands in the context of professional and technological teaching. Data collection was carried out in two stages: documentary research and focus group technique with the participation of six managers and six teachers. We adopted inductive analysis for the documentary corpus, with the support of the Atlas.ti software, and a deductive system of codification and open categorization for the analysis of the corpus of the focus groups. Eight emotional demands were grouped in three macro categories: interactional, technical-pedagogical, and intrapersonal. Interactive affective events strongly mobilize teachers, especially when it comes to inappropriate student behavior. It is concluded that the emotional demands of the teacher-student interaction require greater preparation of the teachers to sustain their performance and to maintain their well-being.

Keywords: Emotions; Teacher; Emotional Labor; Emotional Demands

INTRODUÇÃO¹

Recentemente, tem havido um crescente interesse no gerenciamento das emoções no contexto educacional (e.g., Akbari, Samar, Kiany & Tahernia, 2017; Taxer e Gross, 2018). Ainda que alguns estudos destaquem a importância das emoções positivas e negativas na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na interação professor-aluno, com impactos na saúde física e mental de docentes e discentes (e.g., Cross & Hong, 2012; Gondim, Loiola & Borges-Andrade, 2015), o estudo do trabalho emocional (TE) do professor ainda é pouco explorado na literatura internacional (e.g., Yin, Huang & Lee, 2017) e principalmente nacional.

Defende-se que o TE deva ser estudado considerando o contexto onde ocorre, pois as estratégias de regulação emocional usadas pelos trabalhadores dependem de quais demandas emocionais são identificadas, o que varia com o contexto (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014; English, Lee, John & Gross, 2017; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009; Yin, 2015). Sendo assim, o conhecimento das demandas de trabalho emocional pode ajudar os trabalhadores a compreenderem suas emoções e o contexto em que são ativadas, contribuindo para tornar mais efetivo o seu processo de regulação emocional (Chang, 2013; Cross & Hong, 2012).

É com base nessa recomendação que se buscou identificar e mapear as demandas de trabalho emocional de docentes vinculados a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Neste estudo, a investigação das demandas será delimitada ao contexto de sala de aula, por acreditar que o trabalho emocional decorre principalmente das interações entre professores e alunos. Reconhece-se, no entanto, haver demandas provenientes de outros atores sociais, como colegas de trabalho e pais dos alunos, mas que não serão tratadas neste estudo (Yin et al., 2017).

Espera-se que o estudo contribua para caracterizar melhor as demandas emocionais de docentes no contexto de suas atividades de ensino, ajudando os professores a identificá-las em sua prática profissional com os alunos, o que poderá ajudar na autoavaliação de sua capacidade de lidar com essas demandas e na escolha de estratégias emocionais mais efetivas para lidar com elas. Inicialmente, procurar-se-á caracterizar o construto de trabalho emocional, para depois esclarecer o objetivo do estudo. Em sequência, são apresentados o método, os resultados, a discussão dos resultados e a conclusão.

¹ Este artigo é resultado da tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia realizado pela primeira autora.

Trabalho emocional e demandas afetivas: delimitação conceitual

O TE pode ser definido como um processo de autorregulação decorrente de eventos emocionais e regras de exibição relacionadas ao trabalho, que exigem esforço e investimento do trabalhador. Tal definição contempla, de forma sintética, aspectos referentes às perspectivas sociológica (Hochschild, 1983) e psicológica (Grandey, 2000) de trabalho emocional, permitindo que ele seja caracterizado a partir do arranjo de demandas externas e das habilidades individuais em lidar com tais demandas (Gondim & Borges-Andrade, 2009). Atualmente, o TE é concebido como um fenômeno composto por três dimensões: demandas emocionais (estímulo ambiental), regulação emocional (refere-se à modificação de aspectos da experiência e exibição emocional para atingir um objetivo - gerenciamento afetivo) e desempenho emocional (refere-se ao desfecho da regulação emocional) (Grandey & Melloy, 2017). O presente estudo enfatiza o primeiro componente do TE.

As demandas de TE diferem das demandas de trabalho cognitivo e físico do trabalho (Näring, Vlerick & Ven, 2012). Elas foram inicialmente tratadas como regras de expressão emocional exigidas pela ocupação, sendo definidas mediante roteiros, normas ou crenças compartilhadas que indicam o que um trabalhador deve ou não sentir e expressar no ambiente laboral (Grandey & Melloy, 2017; Hochschild, 1983). Posteriormente, Alicia Grandey (2000) apresentou as demandas emocionais como características situacionais do ambiente laboral, como a frequência, a duração e a variedade da interação, que fazem com que os trabalhadores se envolvam em trabalho emocional, ao fazerem uso de estratégias de autorregulação. Para fins deste estudo, as demandas de trabalho emocional são definidas como estímulos externos presentes no ambiente laboral que desencadeiam manifestação emocional no trabalhador, podendo ser originada de regra formal (e.g., legislação, código de conduta profissional), crença compartilhada (e.g., professores), evento relacionado à atividade profissional (e.g., sala de aula) ou grupo-alvo de interação (e.g., alunos). Ou seja, trata-se de uma situação que mobiliza emocionalmente o professor e exige dele o gerenciamento emocional para atender às expectativas da ocupação/organização (Yin et al., 2017).

As pesquisas iniciais sobre o TE apontavam a interação com clientes como a principal fonte de demanda emocional pela ativação de estado emocional no trabalhador (Hochschild, 1983). Por muito tempo, as demandas emocionais foram medidas a partir da frequência, duração e intensidade dessa interação e pouco conhecimento foi produzido sobre as demandas situacionais (Yin, 2015). Diferentemente dessa tendência, um estudo brasileiro com aeroviários, por exemplo, identificou demandas emocionais além da interação com clientes,

provenientes do próprio trabalhador, da chefia e colegas, da natureza da ocupação e do contexto laboral (Gondim & Borges-Andrade, 2009). Os resultados apontam que o TE é um componente central de qualquer trabalho que exija interação, e as demandas emocionais podem se apresentar de diferentes formas, a depender do contexto e das características da ocupação (Grandey & Melloy, 2017).

Trabalho emocional no contexto da educação e contexto de investigação

A literatura aponta o ensino como um trabalho intensamente emocional (Hargreaves, 1998). O professor experimenta sentimentos que variam de alegria à raiva, face à complexidade nas relações interpessoais que vivencia no dia a dia de trabalho. O contato intenso e diário com os alunos (indisciplina, comportamentos inadequados) e com colegas e supervisores gera sentimentos ambivalentes (Bahia, Freire, Amaral, & Estrela, 2013). Além disso, o docente está exposto a uma sobrecarga de trabalho extra-sala para tentar alcançar metas, com impactos nos seus estados afetivos (Chang, 2013; Hargreaves, 1998; Sutton & Harper, 2009). Enfim, professores são constantemente submetidos a uma variedade de situações que demandam esforço de autorregulação (Yin, 2015).

Por exemplo, Eva Becker et al. (2014) concluíram que as condições de sala de aula (motivação e disciplina dos alunos) impactam na experiência emocional dos professores. Por sua vez, Mei-Lin Chang (2013) aponta que a emoção negativa intensa do docente diante de comportamentos disruptivos dos alunos se relaciona positivamente com *burnout* e com a autopercepção de ineficácia para lidar com esses comportamentos. Nesse sentido, os resultados encontrados por Gérard Näring et al. (2012), Honbiao Yin (2015) e Honbiao Yin, Shenghua Huang e John Lee (2017) revelam que as percepções dos professores das demandas emocionais podem estar associadas à escolha das estratégias de regulação emocional. Complementarmente, Näring et al. (2012) concluíram que o esgotamento emocional está positivamente associado às demandas emocionais do ensino.

Em conjunto, esses resultados sugerem que os professores tentam lidar com eventos emocionais no ensino e são impactados por eles. Essas considerações fortalecem o entendimento de que conhecer os possíveis ativadores de emoções presentes no contexto de trabalho poderá ajudar os professores a se anteciparem e se prepararem melhor para os eventos afetivos, minimizando o trabalho emocional, evitando impactos negativos em seu bem-estar e assegurando um melhor desempenho (e.g., Yin, 2015; Yin et al., 2017).

Nesse sentido, o presente estudo se propôs a analisar tal fenômeno no contexto do ensino profissional e tecnológico, no qual se situam os IF's. Os IF's foram

criados em meados dos anos 1990 no Brasil e implantados em 2009 por meio da reestruturação das Escolas Técnicas Federais com o objetivo de ampliar e fortalecer a educação profissional e tecnológica em território nacional. São caracterizados como instituições voltadas para a oferta da educação básica integrada à educação técnica de nível médio, ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado, e também pós-graduação *lato e stricto sensu*. Asseguram, ainda, a formação inicial e continuada do trabalhador e dedicam-se à pesquisa, extensão e inserção do alunado no mercado de trabalho. Apresentam-se assim, como instituições pluricurriculares e verticalizadas que exigem um perfil docente diferenciado, capaz de articular educação, trabalho, ciência e tecnologia e atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, e que seja capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e de promover a autonomia dos educandos (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Brasil, 2008). Esse grau de abrangência amplia o escopo das tarefas e a responsabilidade do docente, o que permite inferir sobre o crescimento de demandas emocionais nesse contexto.

Diante do exposto, o presente estudo foi guiado pela seguinte questão de pesquisa: quais seriam as demandas de trabalho emocional existentes no contexto da educação profissional e tecnológica? Assim, o objetivo geral deste estudo foi caracterizar o trabalho docente mediante a identificação e o mapeamento das demandas de trabalho emocional no contexto da educação profissional e tecnológica em uma Instituição Federal de Ensino (IF).

MÉTODO

Desenho do estudo

Trata-se de um estudo de natureza exploratória e abordagem qualitativa que adotou estratégias de pesquisa complementares para caracterizar o contexto da atividade docente em um IF localizado em um estado do nordeste brasileiro, tendo dele participado docentes e gestores.

Fez-se uso de duas estratégias de coleta de dados (análise documental e grupo focal) para fins de identificação e mapeamento das demandas de trabalho emocional de docentes (ver Tabela 1). O estudo foi desenvolvido em duas etapas complementares: I) preliminar, que consistiu na análise documental com o objetivo de identificar as regras e demandas de trabalho emocional presentes na legislação e em documentos institucionais do IF e, II) principal, que consistiu na realização de grupos focais com gestores e docentes, para fins de validação das demandas emocionais identificadas na etapa preliminar e aprofundar a compreensão dessas demandas à luz do entendimento de docentes e gestores.

Etapa		1	2	
Técnica		Análise documental		Grupo Focal
Fonte	Legislação	Documentos institucionais	Gestores	Docentes
Objetivo	Identificar as demandas de trabalho emocional presentes na legislação	Identificar as demandas de trabalho emocional presentes nos documentos institucionais	Validar as demandas de trabalho emocional e compreender o fenômeno na perspectiva da gestão	Validar as demandas de trabalho emocional, comparar os resultados e compreender o fenômeno na perspectiva dos docentes

Tabela 1. Procedimentos de coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE 92122318.1.0000.5686).

Na etapa preliminar, procedeu-se ao levantamento e à categorização temática da legislação que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas regulamentadoras da Educação Técnica e Profissional, no período de 1997 a 2017, disponíveis no Portal do MEC, compostas de 12 Pareceres, 20 Portarias e 11 Resoluções. Também foram analisados documentos institucionais do setor pedagógico, do ano letivo de 2015 (visto que esta análise foi realizada em 2017 e o ano letivo de 2016 ainda não havia sido concluído), de um dos *campi* do IF, referente ao do maior curso do Instituto. Foram utilizados os seguintes documentos na análise das demandas emocionais de docentes: diagnóstico e prognóstico do conselho de classe, fichas de diagnóstico individual do estudante pelo professor, formulários de atendimento do estudante e registros de queixas dos alunos. Nesse rol de documentos constam queixas dos alunos sobre os docentes e dos docentes sobre os alunos.

Na etapa principal foram realizados dois grupos focais. O primeiro teve por objetivo validar as demandas de trabalho emocional identificadas na análise da legislação e compreender o fenômeno pela perspectiva da gestão. Participaram seis gestores da área de ensino, com experiência docente, mas que não exerciam atividade docente por terem assumido funções de gestão. A duração do grupo foi de uma hora e 45 minutos. O segundo grupo focal teve por objetivo validar as demandas de trabalho emocional identificadas na legislação e em documentos institucionais e compreender o fenômeno na perspectiva dos professores, aqueles que exerciam apenas a atividade de docência, ou seja, não eram gestores e não realizavam atividades administrativas. Foram trazidos para

a discussão nesse grupo focal alguns resultados do grupo focal de gestores, para fins de testar consensos sobre as demandas emocionais a partir de dois atores que ocupam posições distintas no contexto educacional. A duração foi de duas horas e contou também com seis docentes.

A discussão nos grupos focais, moderada pela primeira autora, foi conduzida em quatro fases (Figura 1): i) apresentação geral do foco da pesquisa e autorização de gravação; ii) apresentação das categorias temáticas elaboradas na etapa preliminar (mapas conceituais); iii) apresentação de questões norteadoras sobre o que a legislação/instituição demandam dos docentes: se as demandas mobilizavam o gerenciamento emocional (essa apenas para o grupo focal de docentes); quais demandas eram consideradas mais desafiadoras ou difíceis para se lidar; e se sentiam preparados para lidar com tais demandas (no caso de grupo focal de gestores o foco era a percepção deles se os docentes estavam preparados); e iv) momento de discussão em busca de consenso ou dissenso e aprofundamento. As questões norteadoras serviram como *inputs* para iniciar e estruturar a discussão e tinham o objetivo de abordar incidentes críticos com experiências emocionais significativas no ensino. Então foi solicitado aos participantes que as validassem e apontassem demandas emocionais a partir de suas experiências relacionando-as com cada categoria.

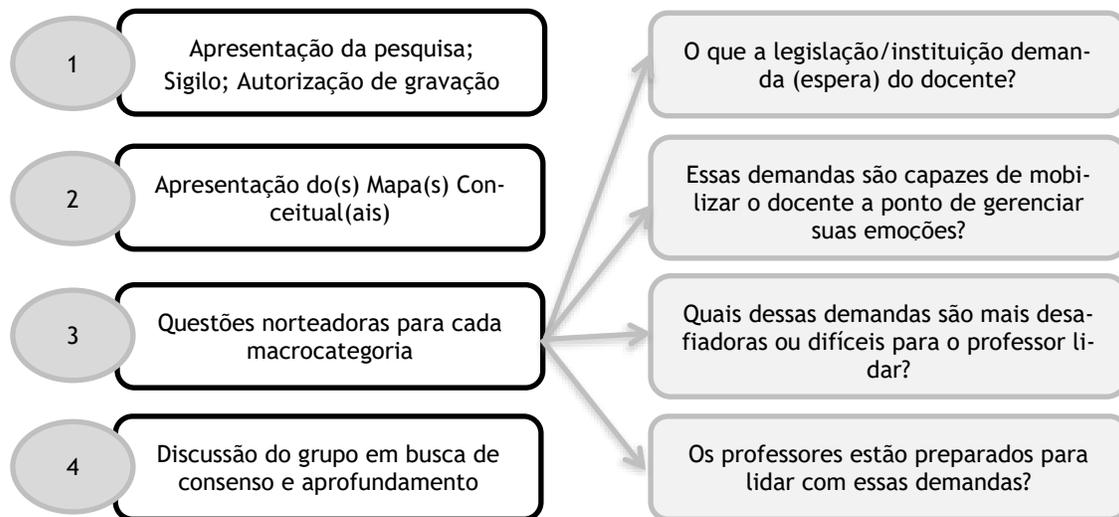


Figura 1. Procedimentos do grupo focal

Procedimentos de recrutamento e perfil dos participantes

Cada grupo focal foi composto por seis participantes. Enquanto os do grupo dos gestores foram convidados pelo diretor administrativo, os integrantes do grupo

dos docentes foram convidados pelo diretor acadêmico (Apêndice A). Foram convidados para compor os dois grupos, docentes e gestores que poderiam estar presentes nos dias e horários agendados para os grupos focais. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: 1) função exercida no instituto (apenas atividade de gestão ou docência), 2) tempo mínimo de um ano na atividade requerida e 3) diversidade de formação. No grupo focal de gestores, apenas um dos participantes era do sexo masculino e o tempo de gestão variou de um a sete anos. Quanto à formação, um era especialista, dois mestres e quatro doutores, vinculados às áreas de comunicação, pedagogia e história. No grupo constituído por professores, três eram do sexo masculino, com tempo de experiência na instituição variando de seis a 12 anos. Três mestres e os demais doutores, de diversas áreas: comunicação, letras, engenharia e ciências agrárias.

Procedimento de Análise de Dados

Para análise de dados, utilizou-se o *software* Atlas.ti, que tem como suporte teórico a teoria fundamentada nos dados (Corbin & Strauss, 2008), adotando sistema categorial indutivo de construção teórica a partir dos dados e baseado na codificação aberta para analisar o *corpus* da etapa preliminar gerado pela legislação e documentos institucionais (612 laudas no total).

O Atlas.ti auxiliou na organização, análise e interpretação de dados e gerou alguns *outputs* baseados em quantificação do *corpus*, que serviram apenas para uma sistematização inicial. Enquanto que para análise do *corpus* da etapa principal, constituído pela transcrição dos dois grupos focais (36 laudas), foi adotada a análise de conteúdo temático de Laurence Bardin (2011) para organizar os dados com base no sistema categorial definido *a priori* na etapa preliminar. Realizaram-se os procedimentos de comparação sistemática entre itens codificados no *corpus* e o sistema categorial até que se atingisse a saturação e não houvesse necessidade da emergência de novas categorias (sistema de codificação aberta). Frisa-se que esse sistema categorial foi elaborado com base no *corpus* da etapa preliminar do estudo e testado inicialmente na análise do *corpus* do grupo focal de gestores e, em seguida, no de docentes.

RESULTADOS

Os resultados são apresentados de acordo com a saliência das categorias, separando os resultados da análise documental e dos grupos focais. As descrições e exemplos de macrocategorias, categorias e subcategorias da legislação e documentos institucionais podem ser encontrados no Apêndice A e no Apêndice B. Lembra-se que no grupo focal dos gestores apenas o sistema categorial da legislação foi colocado em discussão, ou seja, os gestores não tiveram acesso às

análises dos documentos institucionais (mais atinentes aos docentes). Na seção de discussão, as percepções de gestores e docentes foram comparadas. Por fim, o conjunto de resultados e reflexões são integrados no Modelo de Demanda de Trabalho Emocional Docente no Contexto da Sala de Aula, com o intuito de representar as demandas emocionais na dinâmica do trabalho emocional docente.

Demandas de trabalho emocional extraídas da análise documental

A análise da *legislação* permitiu inferir diversas demandas para o exercício docente em um IF, que não se configuram, necessariamente, como de natureza emocional. No que tange às demandas emocionais, conseguiu-se identificar apenas uma única macrocategoria denominada *Desenvolvimento pessoal e profissional do alunado*. Caracteriza-se como um conjunto de demandas emocionais direcionadas ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais nos alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino, seu principal grupo-alvo de interação. Tais demandas se distribuem em três subcategorias: (i) *Níveis de ensino e perfis de estudante* (N=4), aponta para a necessidade de atuar em diversos níveis de ensino, com diferentes perfis de estudantes, que variam de jovens a adultos, egressos do ensino fundamental, médio e/ou superior e/ou trabalhador em geral; (ii) *Formação técnica-profissional* (N=51), enfatiza a prática e o aperfeiçoamento técnico do aluno e (iii) *Formação para o desenvolvimento humano* (N=68), que trata do desenvolvimento pessoal integral do aluno, envolvendo aspectos sociais, políticos e afetivos.

Na análise dos *documentos institucionais* foram identificadas duas macrocategorias relacionadas às demandas emocionais: *Conduta Profissional* (N=82) e *Conduta do Aluno* (N=282). A primeira refere-se a lidar com as queixas dos estudantes para com os docentes, composta por quatro subcategorias quanto à natureza da conduta do docente, a saber: Metodológica (N=60), Relacional (N=10), Social (N=8) e, Gestão de Sala de Aula (N=4). Suas definições e exemplos encontram-se no Apêndice B.

A macrocategoria *Conduta do Aluno* inverte a origem da demanda emocional, pois refere-se às queixas dos docentes para com os estudantes, apontando situações capazes de mobilizá-los e exigir deles autocontrole para atender às expectativas direcionadas ao professor-educador. Ela foi composta por cinco subcategorias quanto à natureza da conduta do aluno, cujas definições e exemplos também são apresentados na no Apêndice B: Comportamental (N=107), Motivacionais e/ou Psicológicas (N=69), Acadêmico (N=47), Relacional (N=34) e Formação (N=25).

Demandas de trabalho emocional na perspectiva dos gestores e docentes

Do sistema categorial identificado pela análise da legislação e apresentado a docentes e gestores nos grupos focais, a categoria *Níveis de ensino e perfis de estudante* mostrou-se mais relevante para ambos os grupos. O principal argumento é o da dificuldade em lidar com a diversidade do alunado e com os diversos níveis de ensino. A segunda categoria mais relevante para ambos os grupos foi a *Formação para o desenvolvimento humano*, por envolver as competências emocionais e relacionais dos professores em sua atuação na sala de aula e também a dificuldade em ter de desenvolvê-las nos alunos. Por sua vez, a categoria *Formação técnico-profissional* foi reconhecida como demanda emocional apenas para o grupo de professores, ao enfatizarem as dificuldades e os desafios que enfrentam com a gestão e burocracia nas etapas de planejamento e organização das atividades práticas. Para os gestores, as atividades técnicas e práticas não mobilizam emocionalmente os docentes por acharem que eles se encontram preparados para lidar com elas. Os exemplos de falas que emergiram nos grupos focais dos gestores e professores que ilustram esses resultados encontram-se no Apêndice C.

Por outro lado, as categorias identificadas nos documentos institucionais foram apresentadas apenas no grupo focal dos professores, por estarem mais relacionadas à rotina de trabalho deles. Das duas macrocategorias identificadas, a *Conduta do Aluno* mostrou-se mais relevante na discussão do grupo focal com professores do que a *Conduta Profissional*. Na primeira, obtiveram maior destaque as subcategorias *Comportamental* e *Relacional*. Menor enfoque foi dado à *Motivacional e/ou Psicológico* e *Formação*. A categoria *Acadêmico* não foi alvo de comentários e discussão no grupo.

No que se refere à macrocategoria *Conduta Profissional*, os docentes destacaram as subcategorias *Metodológica* e *Gestão de Sala de Aula*. As categorias *Relacional* e *Comportamental* não apresentaram relevância para os docentes, não tendo sido destacadas no grupo focal. Os exemplos de falas que emergiram nos grupos focais dos professores que ilustram as discussões sobre as demandas emocionais situacionais encontram-se no Apêndice D.

DISCUSSÃO

As categorias *Perfil do Estudante*, *Formação para o Desenvolvimento Humano* e *Formação Técnica-Profissional* identificadas na legislação se apresentam como demandas contextuais de trabalho emocional que caracterizam os IF's. As duas primeiras foram destacadas nos dois grupos focais. A categoria *Perfil do Estudante* faz referência à diversidade presente no contexto de ensino, seja pelos aspectos pessoais (étnico, gênero, faixa etária, formação educacional, necessi-

dades educacionais especiais etc.) e sociais dos alunos, como pelos diversos níveis de ensino que compõem os IF's.

As discussões nos grupos focais permitem inferir que os professores sentem-se mais capazes emocionalmente em alguns contextos de ensino do que em outros e, diante disso, podem se aproximar ou evitar os mais desafiadores (e.g., evitar turmas de alunos com as quais não se sentem à vontade para lidar), para minimizar a necessidade de realizarem trabalho emocional, pois lidar com um público ou nível de ensino com o qual não se tem afinidade pode exigir maior esforço cognitivo e manejo emocional para atender às demandas. Isso é potencializado quando se tem que atuar em mais de um nível de ensino no mesmo dia de trabalho, pois amplia a interação com estudantes e a abordagem de diferentes assuntos, que geram estresse e exaustão ao final da jornada.

Em consonância com esses achados, os estudos de Yin et al. (2017) e Näring et al. (2012) apontam que a alta frequência e intensidade da interação com os alunos exige considerável trabalho emocional, o que tem sido associado ao esgotamento emocional. Outros achados apontam que características pessoais dos alunos podem afetar o professor e influenciar na realização do trabalho emocional atenuando ou ampliando o esforço de autorregulação (Akbari et al., 2017). Por exemplo, o estudo de Yin (2015) oferece evidências de que, na interação com estudantes mais jovens, há mais espaço para a expressão genuína das emoções, enquanto com os mais velhos ou intelectualmente maduros exige-se maior controle emocional do professor. Além disso, para Dionne Cross e Ji Hong (2012) turmas heterogêneas apresentam maiores desafios afetivos, exigindo do professor mais regulação emocional.

A categoria *Formação para o Desenvolvimento Humano* foi identificada como a mais fortemente presente na legislação, o que pode ser justificado pela recente tentativa de adaptação da educação às novas formas de gestão do trabalho, o que exige um trabalhador autônomo, capaz de trabalhar em equipe e satisfazer o cliente. Os gestores expressaram a preocupação em desenvolver ações sistemáticas de promoção das competências, evitando ficar dependentes somente da qualidade da formação do docente, de sua motivação e interesse em desenvolvê-las nos alunos. Para o grupo focal de docentes, a preocupação foi no sentido de sentirem-se despreparados e desamparados para desenvolver essas competências nos alunos. No entanto, ambos os grupos parecem reconhecer a importância da competência emocional do professor para o sucesso acadêmico e desenvolvimento do aprendiz, visto que o professor ocupa um papel de referência e atua como modelo de comportamento (Chen, 2016). Evidências apontam que o estado emocional docente contagia os alunos (Becker et al., 2014). Outros autores sustentam que as emoções autoconscientes (e.g., culpa,

inveja, vergonha, orgulho, arrogância) e a regulação emocional estão fortemente associadas ao processo de aprendizagem social (Gondim et al., 2015).

A categoria *Formação Técnica-Profissional* foi a que mais apresentou dissenso. Os gestores argumentaram que as demandas técnicas não são capazes de mobilizar os docentes emocionalmente, o que não é compartilhado pelo grupo de docentes. No entanto, os gestores reconhecem que as questões emocionais podem interferir no desempenho do professor por afetar sua cognição, motivação, a gestão da sala de aula e o relacionamento com os alunos (e.g., Gondim et al., 2015; Sutton & Harper, 2009). Todavia, em concordância com os achados de Sara Bahia et al. (2013), os docentes avaliam que as demandas de planejamento e de organização das práticas acabam por exigir maior trabalho emocional. Além da falta de apoio e suporte da gestão, os docentes acreditam que as tarefas burocráticas são desgastantes e os desviam das atividades essenciais e ativam raiva e frustração. Por outro lado, a relação de confiança e o apoio do gestor atenuam o esforço na realização de trabalho emocional (Yin et al., 2017).

As categorias identificadas nos documentos institucionais apresentam-se como demandas situacionais de trabalho emocional por englobar situações presentes na atividade de ensino que mobilizam os docentes e requerem a realização de trabalho emocional. A macrocategoria *Conduta do Aluno* obteve maior destaque do que a *Conduta Profissional* entre os docentes. Nela, a categoria *Comportamental* foi apontada como fortemente mobilizadora. Os relatos que envolvem comportamento desrespeitoso, agressivo e violento do aluno se destacam pela intensidade emocional e dano que podem causar à saúde e ao bem-estar do docente. Nesse sentido, estudos apontam o comportamento inadequado do aluno (que inclui violação às regras, comportamento agressivo e indisciplina comportamental) como a principal fonte de emoções negativas, estresse e *burnout* no professor (Chang, 2013; Yin, 2016).

A categoria *Relacional* apresentou frequência mediana, mas mostrou-se relevante na discussão do grupo focal dos docentes. Os professores relataram que é comum a ocorrência de desgastes e conflitos na relação professor-aluno e destacaram a dificuldade em lidar com o desrespeito, desprezo e rejeição dos alunos, que principalmente recaem nos professores em início de carreira e naqueles que assumem a docência como substitutos. Esses argumentos são congruentes com outros estudos que afirmam que a relação tensa com alunos ativa emoções desagradáveis nos professores e estão entre os principais estressores, especialmente para os professores iniciantes, por falta de traquejo e habilidade emocional (Chang, 2013; Cross & Hong, 2012; Sutton & Harper, 2009; Taxer & Frenzel, 2015).

A relação professor-aluno mostra-se ambígua, ora se apresenta como fonte de emoções positivas (diante do sucesso dos alunos), ora de emoções negativas (diante de situações e comportamentos difíceis dos alunos) (Bahia et al., 2013; Chen, 2016; Taxer & Frenzel, 2015; Yin, 2016). A valência da interação pode conduzir a estratégias específicas de regulação emocional (Yin, 2016). O estudo de Jamie Taxer e Anne Frenzel (2015) sugere que professores que se percebem eficazes e bem relacionados com os alunos não experimentam ou exibem muitas emoções negativas e fazem uso da autenticidade emocional em sala. Ou seja, a habilidade no relacionamento interpessoal e no manejo emocional pode minimizar o esforço e o impacto do trabalho emocional por favorecer relacionamento e clima emocional positivo, repercutindo positivamente nos alunos, em especial nos estudantes em situação de risco (com dificuldades de aprendizagem, baixo nível socioeconômico ou de minorias étnicas) (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011).

As categorias *Formação e Motivacional e/ou Psicológico* apresentaram menor relevância. Em convergência com outros estudos, os professores relataram sentir angústia, frustração e impotência diante das situações que compõem essas categorias. Por exemplo, Rosemary Sutton et al. (2009) apontaram que a dificuldade na aprendizagem ativa emoções negativas no professor, no entanto impactam menos que o comportamento inadequado dos alunos. Por sua vez, Becker et al. (2014) identificaram que a motivação dos alunos se apresentou como o mais importante preditor de alegria, em contraste, alunos desmotivados ativam sentimentos de raiva no professor.

A categoria *Acadêmica* não foi explorada pelos professores, distanciando-se de estudos que concluem que a indisciplina acadêmica se relaciona a emoções desagradáveis dos professores (Becker et al., 2014; Chen, 2016). Uma possível explicação é que os professores tenham considerado a indisciplina acadêmica como menos mobilizadora ao comparar com os outros eventos emocionais.

Na macrocategoria *Conduta Profissional* os docentes destacaram as categorias *Metodológica* e *Gestão de Sala de Aula*. Os professores relataram as dificuldades que enfrentam para gerir a sala de aula e o quanto a indisciplina e os comportamentos hostis, de rejeição e sabotagem dos alunos despertam sentimento de raiva e intenso desgaste físico e mental. Diante desses eventos passam a questionar suas competências e sua carreira. Nesse sentido, Patrícia Jennings e Mark Greenberg (2009) propõem que os professores com baixo nível de competência emocional e menos eficientes na gestão da sala de aula experimentam mais exaustão emocional. As categorias *Relacional* e *Comportamental*, por outro lado, não se mostraram significativas para os professores.

De forma geral, os achados do presente estudo destacam que a emoção é parte integrante e não periférica da docência, devido, principalmente às relações interpessoais, intrínsecas ao processo educativo. Gestores e professores assumem que as experiências emocionais são constantes e interferem no ensino (Bahia et al., 2013). Estudos anteriores apontam para o maior número de vivência de afetos positivos do que negativos nesta interação (Bahia et al., 2013; Chen, 2016; Taxer & Frenzel, 2015; Yin, 2016).

Alinhado a esses estudos, os participantes mencionaram sentir emoções positivas diante do êxito das atividades, da motivação, disciplina, sucesso acadêmico, interações positivas e outros. No entanto, enfatizaram os eventos e experiências emocionais negativas, a maioria relacionadas a conflitos na relação e ao comportamento inadequado dos alunos, sugerindo que sentimentos negativos marcam mais a vida emocional dos professores (Bahia et al., 2013; Taxer & Frenzel, 2015), talvez por considerarem como ameaça a aprendizagem individual, à ordem da sala de aula (Hargreaves, 1998) e à identidade profissional do professor, que é mais associada a emoções positivas no ensino e “cuidados” com o aluno (O'Connor, 2008).

Tal ênfase também pode indicar dificuldades dos professores em gerir as emoções negativas (Sutton et al., 2009) frente às demandas emocionais, o que se assemelha à literatura que aponta os eventos emocionais negativos como os mais motivadores da autorregulação devido ao seu baixo valor hedônico e potencial disruptivo nos contextos sociais (English et al., 2017). Parece que o trabalho emocional diante dos eventos e emoções positivas exige menor esforço (Taxer & Frenzel, 2015).

Os resultados permitem afirmar que a legislação opera como regra formal hierarquicamente superior na demarcação das demandas emocionais de docentes. Embora ela não trate de forma clara sobre as emoções a serem vivenciadas ou exibidas, faz referência à conduta de forma geral, o que se espera dos Institutos, e por consequência do professor. O formato híbrido dos IF's, cuja identidade transita entre os modelos dos CEFET (Centros Federais de Educação Tecnológica) e das Universidades, ampliou significativamente as demandas de trabalho e elevou as exigências do perfil do docente. Tal ampliação foi representada pelas categorias diversidade, formação técnico-profissional e para o desenvolvimento humano e validadas nos grupos focais de gestores e docentes. Adicionalmente, o contexto das escolas públicas no Brasil é marcado pelo descaso, desrespeito à função docente, violência física, psicológica e indisciplina (Carlotto & Câmara, 2008), o que potencializa a realização de trabalho emocional nesse contexto.

Não foram identificadas neste estudo regras específicas ou explícitas de exibição emocional. Tais regras parecem ser implícitas e disfarçadas, sugerindo que o trabalho emocional na docência não se mostra nitidamente prescrito (Taxer & Frenzel, 2015). A instituição regula a conduta do docente pela atuação das chefias, do setor pedagógico e dos Conselhos de Classe, que contam com os alunos.

De acordo com Taxer e Frenzel (2015), as emoções dos professores são reguladas por normas sociais e regras relacionadas às crenças profissionais e à ética profissional. Para Mary Carlotto e Sheila Câmara (2008) e Hongbiao Yin (2016), a herança histórica do surgimento da profissão, ligada à vocação, doação e abnegação, ainda se faz presente de forma que a ética do cuidado incorporada gera expectativas (por vezes irreais) sobre os sentimentos e os comportamentos do docente, o que dificulta o reconhecimento de vários aspectos relacionados ao trabalho como o estresse e o trabalho emocional. Decorrente de expectativas internalizadas sobre sua atuação, o docente pode falsear emoções positivas ou evitar manifestar emoções negativas intensas, por exemplo. Portanto, os professores são limitados em suas experiências e expressões emocionais pelas normas sociais, expectativas de cuidado e preocupação com os alunos, e pelas demandas, por serem sensíveis, empáticos e dispostos a ajudar. Essas expectativas emocionais também foram capturadas nos relatos dos gestores.

Quanto às características contextuais e situacionais do ambiente laboral, foram identificados eventos afetivos relacionados à atividade docente que pareciam demandar a exibição de emoções negativas diante de condutas inadequadas dos alunos, como forma de controlar e regular o comportamento deles. Outros demandavam a exibição de emoções positivas como forma de reforçar as condutas adequadas dos alunos, motivá-los e estabelecer relacionamentos positivos. Também houve situações que demandavam neutralidade na exibição, em especial as que envolviam agressividade e violência, como forma de controlar e modificar a situação. Ou seja, os professores necessitam gerenciar suas emoções para fins pedagógicos e para garantir o seu próprio bem-estar.

Esses resultados convergem com os achados de Bahia et al. (2013) e Yin (2016), que apontam para a necessidade do professor regular sua emoção na sala de aula. Nesse sentido, estudos apontam que a discrepância entre as emoções requeridas e os sentimentos autênticos dos professores gera dissonância emocional (incongruência entre o que se sente e o que se deve sentir ou exibir) (Yin, 2015; Yin et al., 2017). De acordo com Yin (2016), a dissonância emocional pode ser uma das principais razões que faz com que o professor perceba o ensino como estressante. Além disso, quanto maior a frequência e intensidade de interação, variedade das emoções requeridas e a dissonância emocional, maior o

esforço em realizar TE e maiores são os riscos ao bem-estar (Morris & Feldman, 1996).

De forma geral, as demandas emocionais se apresentaram como exigências e eventos afetivos relacionados à atividade profissional considerados difíceis e que eliciam principalmente emoções negativas como raiva e frustração. Os relatos dos professores e gestores nos grupos focais sugerem dificuldades e despreparo dos docentes para lidar com as demandas afetivas a que estão expostos. Evidências empíricas recentes apontam que a percepção dos professores de ineficácia e de falta de recursos pessoais diante dos eventos emocionais e contextos educacionais instáveis afetam a identidade profissional do professor e são prejudiciais ao bem-estar, com isso minam os investimentos emocionais no ensino (Chang, 2013; Taxer & Frenzel, 2015, O'Connor, 2008). Nesse sentido, as demandas emocionais no ensino têm sido associadas ao estresse, à exaustão e ao *burnout* (Näring et al., 2012). Tais considerações reiteram a importância de focar nessa dimensão do trabalho emocional, a fim de identificar e prevenir fatores associados ao adoecimento de professores e de prepará-los para lidar com eles.

Em suma, as demandas emocionais identificadas oferecem pistas contextuais e situacionais importantes sobre o que ativa e os objetivos da regulação emocional do docente e seus possíveis impactos. Os resultados revelam que os professores são constantemente confrontados por uma variedade de demandas e experiências emocionais, que vão além da frequência, duração e intensidade da interação com os alunos (Becker et al., 2014; Yin et al., 2017). Esses fatores associados à variedade das emoções requeridas e experimentadas pelo professor, juntamente com a diversidade de eventos emocionais, expectativas de atuação e a dissonância emocional caracterizam a docência como uma ocupação com alta demanda emocional e podem requerer do docente maior esforço na realização de trabalho emocional.

O esforço em regular as emoções pode esgotar os recursos emocionais e cognitivos e prejudicar o bem-estar (Grandey, 2000), o que implica necessidade de ajustes entre as demandas emocionais e a atuação docente. Como destacaram Näring et al. (2012) e Tammy English et al. (2017), provavelmente as variáveis contextuais são os preditores mais confiáveis da seleção da estratégia de autorregulação e da quantidade de trabalho emocional que um professor pode realizar.

Para finalizar, os relatos sugerem haver despreparo na formação docente para responder às demandas da legislação e das atividades de forte interação social intrínsecas ao ensino. Os programas de formação de professores geralmente se concentram no aprimoramento do conhecimento do professor e nas técnicas de

ensino, ignorando as exigências emocionais (Bahia et al., 2013; Yin et al., 2017). Coerente com os achados de Bahia et al., (2013) sugere-se que a capacidade de discriminar e reconhecer emoções e situações que desencadeiam emoções deve ser aprimorada na formação inicial e continuada dos professores. As discussões nos dois grupos focais apontaram que o tempo de experiência está associado ao modo como os professores lidam com os eventos afetivos, por exemplo, professores em início de carreira e que não obtiveram formação pedagógica mencionaram maior dificuldade em lidar com as emoções e demandas emocionais e maiores prejuízos. Os achados de Yin (2016) sugerem que professores experientes e de alto nível administram bem suas emoções, não são afetados por eventos negativos e fazem uso instrumental das emoções na sala de aula, além disso, parecem diferenciar melhor as emoções profissionais das pessoais, enquanto professores inexperientes tendem a reagir impulsivamente. Esses achados corroboram os de Sônia Gondim e Jairo Borges-Andrade (2009), ao supor que o tempo de trabalho capacita o trabalhador a regular suas emoções de forma menos dolorosa e mais adequada.

Modelo de demanda de trabalho emocional de docentes para o contexto da sala de aula

O modelo teórico que representa o TE dos docentes do estudo de caso encontra-se na Figura 2. O modelo é uma tentativa de organização das demandas com objetivo de orientar processos de formação de docentes, e pode ajudar em futuros testes empíricos.

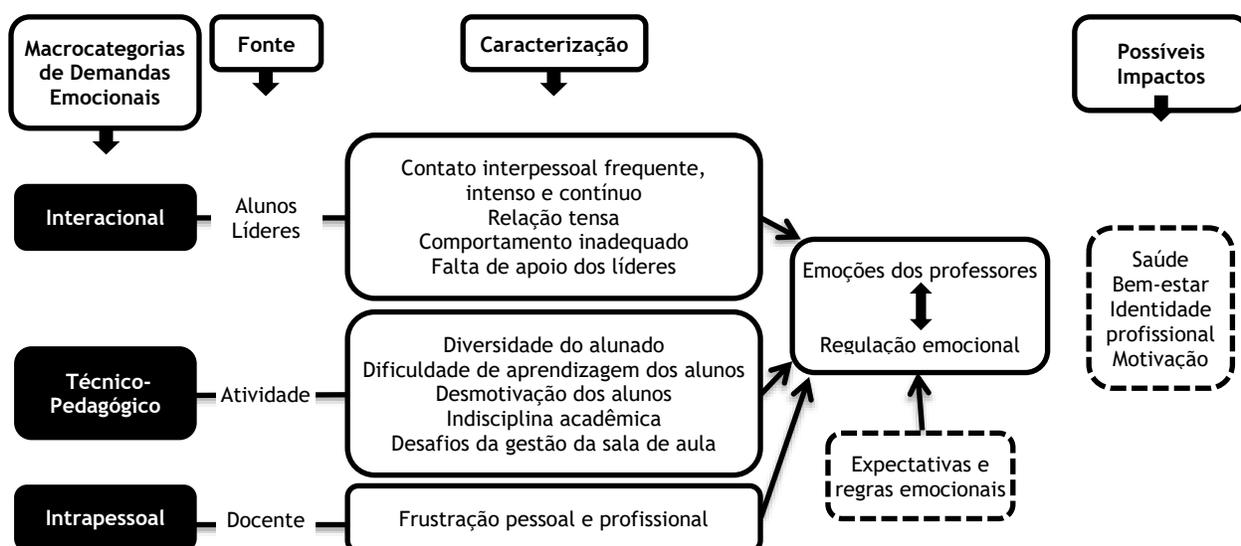


Figura 2. Modelo de demanda de trabalho emocional de docentes para o contexto da sala de aula

A macrocategoria *Interacional* envolve as demandas emocionais que surgem da interação entre professores e líderes e professores e alunos, especialmente quando envolvem conflito na relação e o comportamento inadequado dos alunos (desvio às regras, agressividade e indisciplina comportamental), que se apresenta como a principal fonte de emoções negativas e desgaste físico e mental dos professores (Chang, 2013; Cross & Hong, 2012; Jennings & Greenberg, 2009). A literatura já aponta que eventos afetivos de natureza interpessoal apresentam maior relevância em termos de demanda emocional (Grandey & Melloy, 2017). A interação frequente, intensa e contínua com os alunos envolve uma variedade de emoções em termos de valência e intensidade e exige do professor esforço e persistência na autorregulação para manter-se coerente com as expectativas e regras emocionais (Yin, 2015).

A macrocategoria *Técnico-pedagógico* envolve as demandas emocionais relacionadas com a prática docente propriamente dita, que exigem do professor o domínio técnico e pedagógico para cumprir os objetivos instrucionais e alcançar o sucesso no ensino. São situações que mobilizam emocionalmente o docente e exigem a gestão e uso pedagógico da emoção. São percebidos como desafios lidar com: a diversidade do alunado e os diversos níveis e modalidades de ensino, a dificuldade de aprendizagem, a desmotivação e indisciplina acadêmica, e os desafios da gestão de sala de aula.

A macrocategoria *Intrapessoal* se refere às demandas oriundas dos conflitos internos e frustrações pessoais e profissionais. Parece que as frustrações surgem da incongruência entre as expectativas e a realidade do ensino, da dissonância emocional e da percepção de ineficácia para lidar com os eventos emocionais.

Em síntese, o modelo sugere que os professores são afetados por fatores contextuais e situacionais do ensino e precisam gerir suas emoções para estabelecer relacionamentos positivos, alcançar o sucesso no ensino e garantir o seu próprio bem-estar. Isso coloca em destaque a dimensão afetiva da docência (Becker et al., 2014; Taxer & Frenzel, 2015).

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo apontam que o contexto de ensino é marcado por uma variedade de demandas emocionais que afetam os professores e caracteriza a docência como uma ocupação que exige trabalho emocional. Dessa forma, compreender as próprias emoções, identificar e lidar com os contextos ocupacionais mostram-se fundamentais para o desenvolvimento de práticas de ensino saudáveis e para a regulação emocional efetiva, podendo repercutir no desenvolvimento profissional, na prevenção de adoecimento e no bem-estar dos pro-

fessores (Chen, 2016; Cross & Hong, 2012). Nesse sentido, a capacidade de se antecipar aos eventos emocionais e lidar com as emoções em várias situações poderá contribuir para o aprimoramento do clima emocional da sala de aula e para o desenvolvimento emocional dos alunos. Ou seja, para atender à demanda de desenvolvimento técnico-profissional e humano do alunado, o professor precisa também desenvolver suas próprias competências emocionais. Dessa forma, a melhor preparação do docente para lidar com as demandas emocionais ocupacionais e o suporte social e institucional da organização são relevantes para assegurar melhor desempenho emocional e técnico do docente.

Este estudo inova ao identificar as demandas emocionais no contexto de ensino e ao se debruçar sobre um contexto particular e integrar técnicas de análise documental e de grupos focais com docentes e gestores. As múltiplas estratégias de coleta de dados associadas à análise de conteúdo indutivo proporcionaram uma riqueza de informações e forneceram uma descrição bastante completa do que desencadeia emoções nos professores.

O mapeamento das demandas emocionais oferece insumos para a área de formação e desenvolvimento profissional dos professores, sugerindo aspectos que merecem maior atenção. Os programas de formação precisam ajudar os docentes a identificar e compreender as demandas emocionais e a enfrentar situações de trabalho cuja interação social é intensa e rotineira, gerando tensões que colocam em risco o bem-estar pessoal e alheio, impedindo de o docente vir a cumprir de modo efetivo o seu desempenho profissional.

Em termos de limitação, destaca-se que os eventos emocionais foram focados no estudante, mas a interação com colegas, líderes e a família dos alunos também podem afetar emocionalmente o docente. Dessa forma, sugere-se investigar eventos emocionais provenientes de outras esferas. Recomenda-se, também, a realização de estudos mistos para analisar a validade dos resultados encontrados, uma vez que a amostra e o método adotado não permitem generalização dos resultados. Além disso, há o fato de a pesquisa ter sido realizada em um contexto único, no caso os IF's, e de não ter recorrido a análise de juízes para validar o sistema categorial elaborado.

Como agenda de pesquisa, sugere-se testar o modelo teórico colocando-o à prova em outros contextos de nível técnico e superior e de educação. Destaca-se a necessidade de avançar ao desenvolver estudos que envolvam o processo de regulação emocional diante das demandas emocionais revelando como os professores reagem aos eventos emocionais visando a avaliar impactos na saúde, bem-estar e desempenho docente.

APÊNDICE A. DEFINIÇÃO DAS MACROCATEGORIAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE DEMANDAS DE TRABALHO EMERGIDAS DA ANÁLISE DOCUMENTAL (LEGISLAÇÃO)

Demandas Contextuais			
Macrocategoria - Legislação			
Macrocategoria - Desenvolvimento pessoal e profissional do aluno			
Categoria	Subcategoria	Definição	Exemplo
Níveis de ensino e perfis de estudantes		Foco na diversidade e complexidade do perfil dos estudantes e suas demandas	"(...) preconiza a oferta de educação profissional a jovens e adultos, trabalhadores em geral" (Parecer 17/1997)
Formação técnica-profissional	Formação cognitiva/teórica dos alunos	Relaciona-se com o domínio teórico do fazer, a apreensão de teorias e conceitos que possibilite a autonomia intelectual.	"Não basta apenas a técnica do trabalho (...). Deve saber também que existem outras maneiras para o seu fazer e ter consciência do seu ato intencional" (Parecer 29/2002)
	Formação técnica/prática dos alunos	Relaciona-se com a habilidade manual e o domínio operacional de determinado fazer.	"A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer (...)" (Parecer 436/2001)
	Formação para produção científica e tecnológica	Relaciona-se ao domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos do fazer, que fomente a produção científica e tecnológica.	"A educação profissional deve estar assentada sobre sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos (...)" (Parecer 436/2001)
Formação para o desenvolvimento humano	Competências de inovação e criatividade nos alunos	Relaciona-se ao desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo, autonomia intelectual, capacidade empreendedora e capacidade de resolução de problemas.	"(...) as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (...) apontam a criatividade e inovação condições básicas para atendimento das diferentes vocações e para o desenvolvimento de competências para atuação social e profissional" (Parecer 29/2002)
	Competências de cidadania nos alunos	Relaciona-se ao desenvolvimento de atitudes e valores de democracia, uso responsável dos recursos naturais, meritocracia e solidariedade, para atuação consciente e participativa na sociedade	"(...) visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando" (Parecer 16/1999)
	Competências emocionais nos alunos	Relaciona-se ao desenvolvimento da afetividade, autoconfiança, iniciativa, intuição e criação artística.	" (...) a competência (profissional) inclui, além de conhecer, o julgar, o decidir e o agir em situações previstas e imprevisas (...) inclui também intuir, pressentir e arriscar (...)" (Parecer 29/2002)
	Competências relacionais nos alunos	Relaciona-se a valores e atitudes de convivência harmoniosa, respeito mútuo e respeito pelas diferenças, reconhecendo a importância dos relacionamentos interpessoais positivos na vida pessoal e laboral.	"(...) sintonizada com as mudanças na organização do trabalho pelas quais as relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças (...) pela solidariedade e companheirismo na realização das tarefas laborais"(Parecer 16/1999)

APÊNDICE B. DEFINIÇÃO DAS MACROCATEGORIAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE DEMANDAS DE TRABALHO EMERGIDAS DA ANÁLISE DOCUMENTAL (DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS)

Demandas Situacionais			
Macro-categoria - Documentos Institucionais			
Macro-categoria	Categoria	Definição	Exemplo
Conduta Profissional	Metodológica	Referem-se às críticas aos professores sobre os fatores técnicos do ensino-aprendizagem, como domínio do conhecimento, estratégias e didáticas de ensino e avaliação.	“Em relação a forma de ensinar não dá slide, nem apostilas. A questão do trabalho que nem todos conseguiram fazer, a forma rápida de falar, não espera os alunos, nem copia os tópicos dos slides. Ele disse para estudar pelos livros, mas não disponibilizou os link e não passa atividades” (M29)
	Relacional	Refere-se à qualidade da interação professor-aluno, em que os alunos demandam do professor maior compreensão, tolerância e diálogo.	“Alguns alunos reclamam da falta de cordialidade do professor. O professor também ofendeu um aluno se referindo a mãe do mesmo, isso é não ter maturidade (...) Recentemente uma aluna sugeriu que ele buscasse outro método de ensino, mas o professor disse que não era obrigação dele (...)” (R27)
	Social	Refere-se à aderência do docente às normas acadêmicas e pedagógicas e incluem situações que envolvem problemas de autocontrole emocional e do comportamento capaz de violar as normas sociais, como o favorecimento de alunos e descaso com suas limitações e dificuldades.	“(…) houve um problema entre a professora e a turma (...) a professora dividiu a turma pela metade, mandou uma parte para prática e a outra metade ficou na sala (...) o assunto dado não foi retomado para a parte da turma que estava na prática. Os assuntos caíram na prova e isso prejudicou boa parte dos alunos” (S25)
	Gestão de Sala de Aula	Refere-se a comportamentos do docente de autonomia e de controle e gestão da sala de aula, envolvendo o manejo de entrada e saída, dos atrasos, das faltas, indisciplina dos alunos.	“Os professores deveriam resolver situações diretamente com a sala” (G28)
Conduta do Aluno	Comportamental	Refere-se ao comportamento disruptivo do aluno que violam os direitos e as normas sociais: desvio às regras, comportamento agressivo e violência, vandalismo, agitação psicomotora, conversa paralela, uso do celular, tom de voz inadequado, etc.	“(…) os alunos tentaram novamente fechar o portão do pavilhão antigo para impedir que houvesse aula a tarde. Com o tumulto formado (...) o aluno ao ver a professora tirando fotos apontou o dedo para ela e disse em tom grosseiro que a mesma não tirasse fotos dele (...). O mesmo falou isso várias vezes e apontando o dedo para a professora” (S19)
	Motivacionais e/ou Psicológicos	Refere-se a falta de interesse e participação do aluno; às dificuldades de conciliar os estudos com outras obrigações; e aspectos psicológicos como baixa autoestima, estresse, depressão, etc.	“O estudante relatou que não gosta de estudar na escola, não gosta da área de agropecuária e das disciplinas técnicas. Por isso tem muitas faltas nos dias dessas disciplinas” (M8)
	Acadêmico	Refere-se ao descompromisso dos alunos diante das atividades acadêmicas.	“Falta muito, uso frequente do celular, sempre tem desculpas para as atividades não realizadas, comportamento desafiador, conversas paralela” (A169)
	Relacional	Refere-se à qualidade das interações sociais professor-aluno e aluno-aluno, que demandam do professor postura adequada para lidar com conflitos, negociação e limites na interação	“Buscar ter mais respeito ao outro, ter maturidade,(...) há dificuldades para entrar em acordos, mas isso nós não temos sugestões, não sabemos lidar com as situações” (R119)
	Formação	Refere-se à dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, a qual pode estar relacionada a algum traço psicológico ou a lacunas no processo de formação	“Parece ter dificuldade de aprendizagem. Fica muito dispersa nas aulas. Não acompanha a explicação do conteúdo” (L142)

APÊNDICE C. EXEMPLO DAS FALAS DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE AS DEMANDAS EMOCIONAIS CONTEXTUAIS QUE EMERGIRAM NOS GRUPOS FOCAIS

Demandas Contextuais		
Macrocategoria - Legislação		
Macrocategoria - Desenvolvimento pessoal e profissional do aluno		
Categoria	Exemplos Gestores	Exemplos Professores
Níveis de ensino e perfis de estudantes	<p>“É muito difícil para os docentes (...) eles precisam ser muito flexíveis no sentido de lidar com o público diferente (...) tem de ser sensível a essa diversidade...” (G5)</p> <p>“Acho que essa diversidade é proporcionada pela forma da gente fazer educação profissional em diversos níveis...”(G2)</p> <p>“(...) pela manhã você dá aula para o aluno de 14/15 anos (...) no meio do dia tem uma turma do subsequente, que é formada por alunos trabalhadores (...) e esse mesmo professor a noite vai dar aula ao PROEJA (...) formada por adultos (...) é o mesmo professor para dar conta de todas essas demandas” (G4).</p>	<p>“(...) tem que estar apto a dar aula para o adolescente, pra o adulto, é complicado, é difícil, até mesmo pela nossa personalidade, temos professores que não conseguem, acham difícil lidar com um público mais novo, outros com o mais velho” (D1)</p> <p>“Eu acho que a complexidade é maior do que você só atuar no ensino médio, ou no curso superior, ou na pós-graduação” (D2)</p> <p>“Você passa de uma aula só de jovens aí seu emocional tá ali, no final do dia você vai para uma sala só de adultos ou idosos (...) quando você vai dar sua aula vê um ambiente diferente você não sabe se precisa fazer um pouco mais de teatro, fica em crise...” (D3)</p>
Formação técnica-profissional	<p>“Quando a gente trabalha políticas para formação de professor isso nunca é abordado (...) como desenvolver essas competências que você elencou aqui (as que constam na documentação analisada), isso nunca é discutido” (G2)</p> <p>“(...) é sempre colocado a margem (...) é como se atitude fosse uma coisa de casa” (G4)</p> <p>“(...) isso interfere completamente no estudante” (G5)</p>	<p>“Discuto com meus alunos e fico observando meus colegas como eles conseguem atingir essas diretrizes (...) porém não fomos formados e não fomos informados disso” (D2)</p> <p>“(...) um dia desse fui dar aula e o aluno falou de uma situação problema, (...) do preconceito (...) aí você muda o foco, mas isso é importante também...” (D6)</p> <p>“Você tem o conhecimento de sua área, aí o aluno tem uma demanda específica e não sei lidar com aquilo (...)A gente tenta mesmo sem saber lidar” (D5).</p>
Formação para o desenvolvimento humano	<p>“Acho que o professor vai para o trabalho pensando mais nas competências técnicas (...) estas questões (emocionais) têm um impacto direto nas questões técnicas (...) essas questões vão pra vários lugares na sala de aula, vão para avaliação, para o julgamento subjetivo do aluno, para o tratamento com a turma...” (G2).</p>	<p>“Eu tenho a impressão que a infelicidade é menos com o aluno do que com a burocracia e recursos. São coisas que te frustram, é desgastante” (D1)</p> <p>“Mexe em mim de forma negativa até chegar a prática (...) conseguir visita técnica é estressante, conseguir os recursos mexe com o emocional” (D5).</p>

APÊNDICE D. EXEMPLO DAS FALAS DOS PROFESSORES SOBRE AS DEMANDAS EMOCIONAIS SITUACIONAIS QUE EMERGIRAM NO GRUPO FOCAL

Demandas Situacionais		
Macrocategoria - Documentos Institucionais		
Macro-categoria	Categoria	Exemplos Professores
Conduta Profissional	Metodológica	“Acho que é metodologia, porque coloca em cheque nosso trabalho” (D4). “(...) às vezes o aluno não fala direto pra você e você só vai saber pelo chefe (...) Eu me desesperei, saí zangado, eu não lembro o que falei” (D3);
	Relacional	(Não foi alvo de discussão no grupo focal)
	Social	(Não foi alvo de discussão no grupo focal)
	Gestão de Sala de Aula	“Tem coisa pior do que receber reclamação porque não controla a turma?” (D1) “Qualquer coisinha é motivo para se desviarem da aula. E aí vem aquela carga de você pedir silêncio, pedir pra saírem, então o estresse é maior...” (D4) “(...) eu senti uma coisa tão negativa com relação ao desprezo que sentiam pela disciplina (...) que cheguei a achar que estava na profissão errada...” (D1) “(...) muitas vezes eu cheguei na sala de aula e a turma não estava, eu procurava a turma e todos faltavam (...) já cheguei em sala de aula que a turma está de costas pra você” (D5)
Conduta do Aluno	Comportamental	“Desvio de conduta é o que mais mobiliza a gente... O desrespeito, a falta de educação...” (D4)
		“A agressividade é a pior coisa que tem, porque você não sabe o que fazer, não sabe se responde (...) eu fico gelado, eu suou, dá um medo” (D1) “Eu fico com muito receio de uma situação em que tenha de tirar o aluno da sala, porque eu não sei qual a minha reação se ele revidar” (D5)
	Motivacionais e/ou Psicológicos	“Meu maior desafio aqui é fazer com que eles conheçam mesmo o que é ser um técnico e se interessar, porque a maioria mesmo não tem interesse (...) Então fico em casa bolando e pensando...” (D5);
	Acadêmico	(Não foi alvo de discussão no grupo focal)
	Relacional	“(...) agora você imagina o tipo de aula que um professor deste vai ministrar quando sabe que a turma tem uma rejeição a ele” (D3). “Os alunos destroem esse professor. O professor vai se sentir tão mal...” (D4). “Eu confesso que já saí da sala literalmente, muitas vezes, chorando de raiva. Me controlando pra não chorar na frente deles...” (D6).
Formação	“Tem esse déficit que a gente não sabe como sanar e isso é angustiante (...) a gente se sente impotente...” (D4). “Aqui tinha gêmeas que eu só pensava o que ia fazer com essas meninas (...) eu ficava angustiado... Elas tinham dificuldades grandes, e a culpa não foi nossa...” (D1).	

REFERÊNCIAS

- Akbari, Ramin; Samar, Reza; Kiany, Gholan & Tahernia, Mohammad A. (2017). Qualitative Study of EFL Teachers' Emotion Regulation Behavior in the Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 311-321. <https://doi.org/10.17507/tpls.0704.10>
- Bahia, Sara; Freire, Isabel; Amaral, Anabela & Estrela, Maria (2013) The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754160>
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Becker, Eva; Goetz, Thomaz; Morger, Vinzenz & Ranellucci, John (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Carlotto, Mary Sandra & Câmara, Sheila Gonçalves (2008). Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicologia da Educação*, 26, 29-46. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100003&lng=pt&tlng=pt
- Chang, Mei-Lin (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799- 817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chen, Junjun (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. London: Sage.
- Cross, Dionne & Hong, Ji (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- English, Tammy; Lee, Ihno; John, Oliver & Gross, James (2017). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and Emotion*, 41, 230-242. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9597-z>
- Gondim, Sônia & Borges-Andrade, Jairo (2009). Regulação emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(3) 512-533. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300007&lng=pt&nrm=iso
- Gondim, Sônia Loiola, Elizabete & Borges-Andrade, Jairo (2015). Emoções e Aprendizagem em Contextos Sociais: aspectos conceituais. Em Sônia Gondim & Elizabete Loiola (Orgs.), *Emoções, Aprendizagem e Comportamento Social: Conhecendo para melhor educar em contextos escolares e de trabalho* (pp. 17-51). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Grandey, Alicia (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.5.1.95>
- Grandey, Alicia & Melloy, Robert (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407- 422. <https://doi.org/10.1037/ocp0000067>
- Hargreaves, Andy (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336 . <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>
- Hochschild, Arlie (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Jennings, Patrícia & Greenberg, Mark (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Brasil. (2008). *Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Morris, Andrew & Feldman, Daniel (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. Academy of Management. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071861>
- Näring, Gérard; Vlerick, Peter & Ven, Bart (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*, 38, 63-72. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567026>
- O'Connor, Kate (2008). "You choose to care": teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Roorda, Debora; Koomen, Helma; Spilt, Jantine & Oort, Frans (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sutton, Rosemary & Harper, Elaine (2009). Teachers' emotion regulation. Em Saha, Lawrence & Dworkin, Anthony (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_25
- Sutton, Rosemary; Mudrey-Camino, René & Knight, Catharine (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Taxer, Jamie & Frenzel, Anne (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>

Taxer, Jamie & Gross, James (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>

Yin, Hongbiao (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21, 789-810.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>

Yin, Hongbiao (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology Education*, 19, 1-22.

<https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>

Yin, Hongbiao; Huang, Shenghua & Lee, John (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127-136.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>



FRANCIANE ANDRADE DE MORAIS

Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano com graduação (2009), mestrado (2012) e doutorado (2019) pela Universidade Federal da Bahia. Psicóloga.

francianeandrade@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0389-3345>

SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM

Psicóloga e professora titular aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, com mestrado (1990), doutorado (1998) e estágio pós-doutoral (2007e 2013). Atua no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA

sggondim@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3482-166X>

EMANUEL MISSIAS SILVA PALMA

Psicólogo e professor adjunto da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública com graduação (2009), mestrado (2012) e doutorado (2016) pela Universidade Federal da Bahia.

emanuelmssilva@gmail.com

FORMATO DE CITACIÓN

Morais, Franciane Andrade de; Gondim, Sônia Maria Guedes & Palma, Emanuel Missias Silva (2020). Demandas de trabalho emocional docente: um estudo em uma instituição federal de ensino. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), e1582.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1582>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 10-10-2019
1ª revisión: 01-12-2019
Aceptado: 04-12-2019
Publicado: 30-04-2020