



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

FRANCIANE ANDRADE DE MORAIS

**EMOÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO EMOCIONAL
DOCENTE**

Salvador – Bahia
2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

FRANCIANE ANDRADE DE MORAIS

**EMOÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO EMOCIONAL
DOCENTE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim

Salvador – Bahia

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Morais, Franciane Andrade de
Emoções no Contexto da Educação Profissional e
Tecnológica: contribuições para a compreensão do
trabalho emocional docente / Franciane Andrade de
Morais. -- Salvador, 2019.
65 f.

Orientadora: Sônia Maria Guedes Gondim.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em
Psicologia) -- Universidade Federal da Bahia, UFBA,
2019.

1. Trabalho emocional. 2. Regulação emocional. 3.
Desempenho emocional. 4. Docentes. 5. Educação
profissional e tecnológica. I. Gondim, Sônia Maria
Guedes. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Franciane Andrade de Moraes

**EMOÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO EMOCIONAL
DOCENTE**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim
Universidade Federal da Bahia

Profª. Dra. Luciana Mourão Cerqueira e Silva
Universidade Salgado de Oliveira

Profª. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Universidade Federal da Bahia

Profª. Dra. Mary Sandra Carlotto
Universidade do Vale do Rio Sinos

Profª. Dra. Sônia Regina Pereira Fernandes
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

À minha querida família (pais, tios, primos e Ane), amigos (especialmente Renata, Luiza, Juliana) e a Jeyson, meu companheiro, por todo o apoio e compreensão ao longo desses anos. Peço perdão pela ausência necessária. Sem o carinho, o incentivo e a fé de vocês nada disso seria possível. Sou grata por tê-los comigo em todos os momentos.

À querida orientadora Sônia Gondim! Soninha, só tenho a te agradecer por ter trilhado esse percurso comigo de forma tão próxima, leve, generosa e amorosa. Sou grata por toda a sua compreensão, respeito e tolerância, sempre. Por aceitar minhas dificuldades e limites. Por me apoiar e incentivar incansavelmente. Por acreditar e confiar em mim mais do que eu mesma. Você foi um dos melhores presentes que Deus me deu, me fez chegar onde eu jamais imaginaria, mudou a minha vida ao longo desses quase dez anos (desde a graduação), me mostrou novos caminhos, me deu possibilidades. Eu confiei em você e hoje estou aqui: realizada e extremamente feliz! Tenho muito orgulho de tê-la como minha orientadora, porque você me inspira pessoal e profissionalmente. Já sinto saudades de sua presença constante, de sua luz e sua alegria! Tenho muito amor por você!

Aos meus amigos do POSPSI e do grupo de pesquisa Emoções, Sentimentos e Afetos no Contexto de Trabalho pela escuta sensível, pelos momentos, conhecimentos e afetos compartilhados. Vocês tornaram esse percurso doce e suave. Em especial agradeço a Gisele Alberton, Iago Carias e Katlyane Colman pela generosidade, solidariedade e amorosidade. Agradeço a Ana Simões, Carol Brantes, Ana Hirschile, Hannah Guedes, Liana Peixoto, André Luna, Lilia Silva, Aleciane Moreira, Silvana Curvello e Laila Carneiro por todo companheirismo, entusiasmo, motivação e inspiração na pós e na vida. À Sófia e Jonatan pelos momentos especiais no estágio.

Ao meu amigo-irmão-amor Emanuel Palma, meu companheiro desde a graduação. Como é maravilhoso ter você em minha vida! Não tenho palavras para te agradecer pelas leituras, sugestões, conselhos, abraços e encorajamento. Você conhece bem minhas lágrimas e gargalhadas. Sem você eu também não conseguiria, obrigada!

Aos amigos que o trabalho me deu, especialmente Elis, Rosilene e Jaqueline, mulheres corajosas, sensíveis e generosas. Muito obrigada por toda a compreensão, apoio, preocupação e dedicação. Ao professor Geovane, pelo suporte e por viabilizar essa realização. Serei eternamente grata a vocês!

Às Profa(s). Luciana Mourão e Lúcia Trindade, por todas as contribuições valiosíssimas e delicadeza no exame de qualificação. Sou muito grata a vocês por mais essa participação.

À Profa. Sônia Regina, por quem tenho admiração e apreço e por ser exemplo de excelência profissional. Estou imensamente feliz com sua participação e contribuição.

À Profa. Mary Sandra, por ter aceitado participar da comissão julgadora de forma tão generosa e cordial, e por também me inspirar com suas publicações, contribuindo na realização deste trabalho.

E, por fim, aos professores que, de forma generosa e interessada, apoiaram-me e dedicaram seu tempo na participação desta pesquisa.

"O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente
aprendendo a ser capaz
de ficar alegre a mais,
no meio da alegria,
e inda mais alegre
ainda no meio da tristeza!
[...]
A vida inventa!
A gente principia as coisas,
no não saber por que,
e desde aí perde o poder de continuação
porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.
[...]
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor."

(Trechos de *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001)

RESUMO

O trabalho emocional pode ser caracterizado como o esforço do trabalhador em regular suas emoções para atender às demandas socioemocionais laborais e produzir resultados satisfatórios. Nesse sentido, pode ser definido a partir da articulação de seus três componentes: as demandas de trabalho emocional, a regulação emocional e o desempenho emocional. Há dois focos emergentes na literatura sobre o trabalho emocional. O primeiro sugere que deve se considerar o contexto em que ele ocorre, o segundo aponta para a necessidade de integrar seus componentes para melhor compreendê-lo. Observa-se a escassez de pesquisas sobre o trabalho emocional docente, sobretudo no âmbito nacional, sendo identificadas lacunas sobre as demandas emocionais existentes neste contexto, como os professores regulam suas emoções frente a elas e seu desempenho emocional (e.g., desfecho da regulação). Ou seja, ainda não houve esforço de capturar o caráter dinâmico, processual e contextual do trabalho emocional docente. Assim, para contribuir com a literatura, esta tese teve por objetivo caracterizar o trabalho emocional do professor da educação profissional e tecnológica ao examinar as demandas, as estratégias e seus desfechos e articulá-los em um modelo integrativo do trabalho emocional docente no contexto da sala de aula no âmbito uma Instituição Federal de Ensino. Para tal, foram realizados três estudos empíricos, exploratórios e de natureza qualitativa que focaram em cada um desses componentes. Foi utilizada a técnica do grupo focal nos três estudos, no entanto no Estudo 1 foi realizada uma análise documental prévia para identificar as demandas emocionais contextuais e situacionais da educação profissional e tecnológica. Nos Estudos 2 e 3, foram realizados oito grupos com 41 professores do ensino profissional e tecnológico, alocados com base no período da carreira e área de formação/ensino do docente para examinar as emoções e as estratégias de regulação emocional adotadas pelos professores (Estudo 2) e avaliar o desfecho da regulação docente a partir da autopercepção do professor sobre o atendimento, ou não, da demanda emocional que ativou o processo regulatório (Estudo 3). Foi elaborado, ainda, um modelo integrativo de trabalho emocional docente para o contexto da sala de aula, a partir da articulação dos resultados dos três estudos. Assim, sugere-se que os professores utilizam uma variedade de estratégias de regulação emocional, de forma isolada ou encadeada, operacionalizadas em táticas específicas para lidar com três tipos de demandas de trabalho emocional (identificadas no estudo 1): as interacionais, técnico-pedagógicas e intrapessoais. A análise contextual permitiu inferir que cada uma dessas demandas elicia diferentes emoções negativas nos professores. Descobriu-se também que a depender da demanda, estratégias consideradas prejudiciais pela literatura, como a supressão, podem ser funcionais para lidar com demandas específicas e em curto prazo, sugerindo que alguns tipos de estratégias podem ser melhor ajustadas em uma situação do que em outra, proporcionando desfechos satisfatórios. Juntos, esses achados ajudam a sustentar a tese de que o professor faz uso de estratégias de regulação emocional em sua prática profissional para lidar com as demandas emocionais presentes na sala de aula e alcançar desfechos satisfatórios para o seu bem-estar pessoal e desempenho profissional.

Palavras Chave: Trabalho Emocional. Demandas emocionais. Regulação Emocional. Docente.

ABSTRACT

Emotional labor can be defined considering the articulation among its three components. It is generally characterized as the worker's efforts to regulate their emotions to meet socioemotional labor demands and to achieve satisfactory results. Literature on emotional labor has two emerging foci: the first suggests that context should be considered and the second underlines the need to integrate its different components for better understanding. In this sense, studies on teachers' emotional labor has flourished even though emotional demands in this context remain unclear. Furthermore, there is still doubt regarding how teachers regulate their emotions in the classroom since only a limited number of regulation strategies has been extensively explored without considering how they are in fact implemented through the use of specific tactics. Also, little is known about the influence of personal factors, such as career level and training, on teachers' regulatory processes. Teachers' emotional outcomes are still an open question. There has not been any effort to capture the dynamic and contextual nature of teachers' emotional labor. In this context, aiming at contributing to this literature, the objective of this dissertation is to characterize technological and professional education teachers' emotional labor by examining the demands, strategies, and outcomes and by articulating them in an integrative model of teachers' emotional labor in the classroom context at a federal education institution. To do this, three empirical, exploratory, and qualitative studies were carried out, each of which focusing on each of these components. Focus group technique was used in the three studies. However, study 1 involved a documental research prior to the identification of contextual and situational emotional demands in professional and technological teaching. In studies 2 and 3, eight groups consisting of 41 teachers from professional and technological education were carried out. These teachers were allocated according to the career level and training in order to examine their emotions and emotion regulation strategies adopted by the teachers (study 2) and to assess regulation outcomes deriving from teachers' self-perception as to meeting of the emotional demands that activated the regulatory process (study 3). To reach the main objective of this dissertation, an integrative model of teachers' emotional labor was elaborated for the classroom context by articulating the results of the three studies. Results revealed that teachers use varied regulation strategies in both isolated and chained ways. These strategies were operationalized as specific tactics to deal with three different types of demands: interactive, technic-pedagogical, and intrapersonal. Contextual analysis showed that each of these demands elicit different negative emotions in teachers. It was also revealed that depending on the demand, strategies deemed as demaging by the literature, such as suppression, can be functional to deal with specific demands short term. This suggests that some strategies may be better adjusted to the situation than others, leading to satisfactory outcomes. Taken together, these findings help corroborate the thesis that teachers use emotion regulation strategies in their practice to deal with emotional demands in the classroom and to reach satisfactory outcomes for their personal well-being and professional performance.

Key-words: Emotional Labor. Emotional demands. Emotion Regulation. Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo do processo de Regulação emocional	21
Figura 2. Modelo analítico da pesquisa	45
Figura 3. Modelo Integrativo do Trabalho Emocional Docente	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1

Quantitativo de professores e dias de afastamento por motivo de saúde referente ao grande grupo F (F00-F99) da CID-10 que trata dos transtornos mentais e comportamentais 42

Tabela 2

Descritivo dos estudos desenvolvidos, suas respectivas técnicas e análises 45

SUMÁRIO

1 Apresentação	13
2 Emoção, regulação emocional e trabalho emocional: fundamentos teóricos, conceituais e aplicação no contexto educacional	18
2.1 Emoção	18
<i>2.1.1 Afeto, emoção, episódio emocional, humor e respostas de estresse</i>	20
2.2 Regulação emocional	21
<i>2.2.1 Modelo Processual da Regulação Emocional</i>	21
2.3 Trabalho emocional	25
<i>2.3.1 Componentes do Trabalho Emocional</i>	27
<i>2.3.1.1 Demandas Emocionais</i>	27
<i>2.3.1.2 Estratégias de Regulação Emocional no Trabalho</i>	28
<i>2.3.1.3 Desempenho Emocional</i>	32
2.4 Trabalho Emocional Docente	36
3 Delimitação do Contexto de investigação e aspectos metodológicos	41
3.1 O Contexto de Investigação	41
3.2 Aspectos metodológicos	44
<i>3.2.1 Estudo 1</i>	44
<i>3.2.2 Estudo 2</i>	45
<i>3.2.3 Estudo 3</i>	45
<i>3.2.4 Modelo teórico-analítico</i>	45
4 Conclusão e contribuições teóricas e práticas da tese	47
Referências	55
Apêndice – Termo de consentimento livre e esclarecido	65

1 Apresentação

A presente tese representa a continuidade e o aprofundamento de uma abordagem de pesquisa iniciada no Mestrado e está inserida na área de interesse e de estudos do grupo de pesquisa *Emoções, Sentimentos e Afetos em Contextos de Trabalho*, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, coordenado pela Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim. Esta tese tem como objetivo principal caracterizar o trabalho emocional do professor da educação profissional e tecnológica, ao examinar e articular as demandas, as estratégias de regulação emocional e os desfechos em um modelo integrativo do trabalho emocional docente, no âmbito de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Nesse sentido, buscaram-se evidências empíricas que sustentassem a tese de que o professor lida com demandas emocionais no exercício de sua atividade profissional para as quais necessita usar estratégias de autorregulação, visando a assegurar a qualidade de seu desempenho profissional e bem-estar pessoal.

O interesse pelo tema surgiu a partir da atuação profissional da autora na área de gestão de pessoas em um IF. Observou-se que pouca atenção era dada aos processos emocionais vivenciados pelos professores no exercício de suas atividades, mesmo diante do alto índice de afastamento e de remanejamento da sala de aula para atividades de gestão. Também foi possível observar que alguns professores pareciam ser mais afetados emocionalmente do que outros, diante das mesmas demandas de trabalho, tais como lidar com o comportamento inadequado do aluno ou com as dificuldades na aprendizagem.

Os psicólogos educacionais, as assistentes sociais e os pedagogos são constantemente requisitados para lidar com comportamentos dos alunos, que, *a priori*, poderiam ser resolvidos pelo professor na sala de aula, caso fossem munidos de competências socioemocionais específicas para esse fim. Isso permite inferir que há lacunas na formação e no desenvolvimento profissional do professor, especialmente no âmbito da educação profissional e tecnológica. Tais constatações levaram ao interesse em desenvolver três estudos para fins de tese de doutorado e cumprir o com o objetivo geral desta tese.

O primeiro estudo teve como objetivo específico identificar e mapear as demandas de trabalho emocional presentes no contexto da sala de aula. O segundo teve como objetivo principal examinar as emoções e as estratégias de regulação emocional

adotadas pelos professores frente a essas demandas emocionais. Para atender a esse objetivo e ampliar a pesquisa do trabalho emocional docente, buscou-se, ainda, relacionar as emoções ativadas às demandas emocionais, além de explorar possíveis influências dos períodos da carreira e da área de formação/ensino na regulação emocional do professor e também identificar possíveis encadeamentos (ou sequências) de estratégias de regulação emocional. E, por fim, o terceiro estudo teve como objetivo avaliar o desfecho da regulação emocional, a partir da autopercepção do professor sobre o desfecho satisfatório ou insatisfatório do desempenho emocional que ativou o processo regulatório em análise, considerando as repercussões no desempenho e bem-estar docente.

Dessa forma, buscou-se contribuir com o campo teórico, ao ampliar a compreensão sobre os componentes individuais e as relações entre as demandas de trabalho emocional, as estratégias de regulação emocional e os desfechos, ao apresentar um modelo integrativo de trabalho emocional docente, ao final desta tese, para ser submetido a testes futuros. O conjunto de estudos busca também contribuir para o campo prático, oferecendo insumos para a formação profissional e, ainda, para a política e a gestão educacional.

Parece que o esforço da gestão educacional, até então, tem estado muito focado na introdução de novas tecnologias, no aprimoramento dos processos administrativos e no desenvolvimento das competências cognitivas e técnicas dos professores, ignorando os aspectos e a dimensão emocional do processo de ensino-aprendizagem (Bahia, Freire, Amaral & Estrela, 2013; O'Connor, 2008). Espera-se que estudos como os desta tese ajudem a situar o trabalho emocional no contexto educacional e que sensibilizem os gestores e a área de formação profissional para a necessidade de desenvolver ações de promoção de competências socioemocionais na docência.

De acordo com O'Connor (2008), o papel que as emoções desempenham no trabalho do professor raramente é reconhecido nas políticas educacionais e pela gestão escolar. Por exemplo, as avaliações de desempenho não reconhecem o importante papel das habilidades emocionais e da empatia do professor no ensino. Seguindo essa tendência, a formação profissional também minimiza ou ignora a dimensão emocional no papel docente (Bahia et al., 2013). No entanto, o ato de ensinar exige dos professores uma compreensão emocional e empatia para com o aluno (Hargreaves, 2000). Ou seja, são grandes as discrepâncias entre os pressupostos técnicos e racionalistas da docência e a experiência laboral concreta dos professores.

Há cerca de duas décadas Hargreaves (2000) propôs que a investigação das emoções dos professores fosse realizada de forma crítica, buscando compreender sistematicamente como os professores são afetados pelos eventos que ocorrem na sala de aula e como reagem a eles. Estudos recentes fortalecem essa frente de investigação, cada vez mais promissora, ao sugerir que os professores são afetados emocionalmente em sua rotina laboral, o que faz com que se envolvam na regulação emocional, produzindo consequências em longo prazo na saúde e no desempenho docente (Taxer & Gross, 2018; Taxer & Frenzel, 2015; Yin, Hunag & Lee, 2017).

O trabalho emocional tem se mostrado relevante tanto para o ensino infantil e médio (Corcoran, 2013; Taxer e Frenzel, 2015; Yin, 2016) como para o ensino universitário (Hagenauer & Volet, 2014). Juntamente com as justificativas anteriores, tais evidências motivaram a investigação desse fenômeno no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como dito, em um IF, visto que essas instituições abarcam as demandas presentes no ensino médio e universitário, já investigados, além de outras, sugerindo que os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) realizam intenso trabalho emocional.

Os IF foram implantados há quase uma década, com o objetivo de oferecer e expandir a educação básica, profissional e superior em território nacional, apresentando-se como um modelo híbrido de educação ao abarcar os diversos níveis e modalidades de ensino (Pacheco & Morigi, 2012). De forma sintética, os professores dos IF devem ser capazes de oferecer educação técnica de nível médio e educação de nível superior (bacharelado e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*), além de cursos profissionalizantes e de educação continuada. Portanto, também devem ser capazes de lidar com um público amplo e diversificado. Observa-se que esse contexto de ensino é marcado por grandes e crescentes demandas emocionais e requer do professor um bom repertório de competências socioemocionais e pedagógicas.

De forma mais ampla, há cerca de três décadas, percebe-se na literatura o ressurgimento do interesse pelas relações entre emoção e trabalho, tendo em vista a necessidade de atender satisfatoriamente às novas exigências ocupacionais e organizacionais típicas de uma sociedade de serviços, que se ampara na natureza interpessoal do trabalho. Nesse contexto, as habilidades interpessoais e o gerenciamento emocional revelam-se essenciais (Groth & Grandey, 2012).

Embora o trabalho emocional seja frequentemente estudado com foco no setor de serviços, a pesquisa atual reconhece que quase todos os trabalhadores e em todos os

níveis se envolvem em trabalho emocional ao interagir com colegas de trabalho ou superiores hierárquicos e também com usuários (clientes, pacientes, alunos etc.) (Grandey, Diefendorff & Rupp, 2013). Nesse sentido Ashforth e Humphrey (1993; 2013) argumentam que o trabalho emocional ocorre em uma ampla variedade de papéis, os quais inevitavelmente apresentam um conjunto de regras emocionais sobre o que sentir e/ou exibir ao desempenhá-los. Por exemplo, o estudo pioneiro de Diefendorff, Richard e Croyle (2006) descobriu que regras de exibição emocional como “agir de maneira amigável” ou “esconder o descontentamento no trabalho” foram consideradas como requisitos de várias ocupações, de serviços ou não. Além disso, qualquer outro trabalhador pode estar frequentemente exposto a estressores no ambiente de trabalho, a eventos imprevisíveis ou desafiadores, e com isso, podem precisar regular suas emoções para lidar de forma mais efetiva com o evento ou para cumprir com êxito seu papel em meio a essa circunstância desafiadora (Ashfort & Humphrey, 2013).

Assim, observa-se um crescimento exponencial dos estudos das emoções e afetos no trabalho (Grandey & Gabriel, 2015; Mallory & Rupp, 2016). Tem-se ampliado cada vez mais a necessidade de compreender melhor as emoções, seus ativadores ambientais e seus efeitos no bem-estar, na saúde e no desempenho do trabalhador e da organização. Nesse sentido, assiste-se também ao aumento de estudos sobre regulação emocional e do trabalho emocional em diversos contextos ocupacionais (Groth & Grandey, 2012; Hirschile & Gondim, no prelo; Mallory & Rupp, 2016).

O avanço da Psicologia Positiva também incentivou discussões e estudos científicos, a fim de entender os fatores psicológicos que integram uma vida saudável (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Seguindo essa vertente, pesquisadores da área da psicologia social e do trabalho passaram a dedicar-se aos estados afetivos, recursos pessoais (como *coping*, habilidades de regulação emocional e competências socioemocionais), comportamentos positivos nas organizações e suas contribuições para o bem-estar dos trabalhadores. Tais pesquisas têm produzido resultados empíricos que complementam estudos sobre estresse ocupacional e *burnout*, de maior tradição (Ferreira, 2012).

Seguindo essas tendências, alguns estudiosos do trabalho docente e da vida emocional dos professores também passaram a investigar os fenômenos do trabalho emocional e da regulação emocional no âmbito educacional (Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015). Embora a literatura já aponte que as emoções influenciam aspectos como a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o comportamento dos

alunos, a interação professor-aluno e alguns indicadores de saúde física e mental dos docentes (Corcoran & Tormey, 2012; Cross & Hong, 2012; Diehl & Carlotto, 2014; Gallagher, Kainz, Vernon-Feagans, & White, 2013; Gondim, Loiola, & Borges-Andrade, 2015; Naring, Vlerick & Ven, 2012), estudos sobre o trabalho emocional do professor ainda são escassos na literatura deixando muitas questões sobre esse tema em aberto (Jennings, Brown, Frank, Doyle, Davis, DeWeese, De Mauro, Cham & Greenberg, 2017; Taxer & Gross, 2018).

Antes de situar o trabalho emocional na atividade de ensino, faz-se necessário apresentar o referencial teórico e o marco conceitual em que se baseiam os estudos desenvolvidos nesta tese. O capítulo 2, seguinte a esta apresentação, tem este objetivo. Inicialmente são definidos os conceitos de emoção, regulação emocional e trabalho emocional, revelando suas aproximações e distanciamentos. Posteriormente, o constructo do trabalho emocional é definido e caracterizado, discorrendo sobre seus componentes, abordagens e as direções dos estudos que compõe esta tese. Por fim, o trabalho emocional docente é abordado, situando o trabalho emocional nesse contexto laboral e apontando as principais limitações que justificariam os estudos desenvolvidos aqui.

No capítulo 3, encontra-se a contextualização da pesquisa e são apresentados os principais aspectos metodológicos. Finalmente, cada um dos estudos é apresentado sob a forma de um capítulo desta tese. Desta forma, no capítulo 4 é descrito o estudo 1, que trata das demandas emocionais presentes no contexto da sala de aula. No capítulo 5, é apresentado o estudo 2, que trata das emoções e dos processos de regulação emocional docente. No capítulo 6, é apresentado o estudo 3, que foca nos desfechos da regulação emocional docente. E, na conclusão, é apresentado o Modelo Integrativo do Trabalho Emocional Docente, elaborado a partir dos principais achados destes estudos, atendendo ao objetivo geral, junto com as implicações teóricas e práticas desta tese.

2 Emoção, regulação emocional e trabalho emocional: fundamentos teóricos, conceituais e aplicação no contexto educacional

2.1 Emoção

As emoções se apresentam como um campo fértil de pesquisas e têm sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento (filosofia, história, sociologia, neurologia e psicologia, por exemplo). Tal abrangência tem implicado em uma variação conceitual desse fenômeno (Izard, 2010; Gross & Thompson, 2007). Na psicologia, em suas diferentes subáreas (e.g., psicologia evolucionista, do desenvolvimento, social, do trabalho e clínica), também se encontra falta de consenso quanto à delimitação desse constructo (Gross, 2013). Contudo, para Gross e Barrett (2011) e Izard (2010), os diferentes campos de investigação estão de acordo quanto à relevância do tema. Quanto à definição, concordam que ainda se apresenta como um desafio, sendo geralmente caracterizada como um conjunto de estados psicológicos que envolvem a experiência subjetiva, a expressão e a ativação de respostas fisiológicas. Consideram, ainda, haver algum acordo sobre a estrutura e função da emoção, apresentadas a seguir.

Inicialmente, quanto à estrutura, o Modelo Modal de Emoção (Gross, 1998; 2014; Gross & Thompson, 2007) – assim chamado por apresentar características evidentes nas diferentes abordagens da emoção – identifica ao menos três características básicas que permitem uma definição prototípica da emoção:

- (i) origem do episódio emocional: as emoções envolvem transações pessoa-situação, seguindo a sequência situação-atenção-avaliação-resposta (Gross, 2015). De outro modo, essa sequência se inicia com uma situação (ambiente externo ou interno) psicologicamente relevante, a qual recebe atenção e é avaliada contextualmente, à luz de metas relevantes, gerando respostas emocionais.
- (ii) Natureza multicomponencial da emoção: as respostas emocionais envolvem mudanças nos componentes experienciais, fisiológicos e comportamentais (Gross & Barrett, 2011; Izard, 2010; Lazarus, 1991). Enquanto alguns autores enfatizam especialmente o conjunto de estados psicológicos que envolvem a experiência subjetiva ou o estado fisiológico – dimensão intrapessoal –, autores como Gross (2014, 2015) destacam que as emoções também incluem mudanças no comportamento, seja na expressão facial, corporal ou nos comportamentos instrumentais específicos da situação

(ação). Ou seja, envolvem também tendências para agir de determinada forma e não de outra – dimensão interpessoal (por exemplo, o medo impulsiona o comportamento de fuga).

- (iii) Flexibilidade da emoção: enfatiza o caráter dinâmico do processo gerativo da emoção. Nesse sentido, considera-se que, do mesmo modo que a situação (ou avaliação da situação) dá origem à emoção, as respostas emocionais também produzem mudanças na situação geradora e, à medida que a situação se modifica, a emoção também se altera, caracterizando o aspecto dinâmico, cíclico e contextual da emoção (Gross, 2014). Nesse aspecto, o autor chama a atenção para o fato de que mudanças no ambiente alteram a probabilidade de instâncias subsequentes da emoção (Gross & Thompson, 2007).

Assim, considera-se que concepções restritas à abordagem intraindividual são insuficientes para explicar as complexas transações entre o indivíduo e o meio (Campos, Walle, Dahl & Main, 2011). Essa é também uma crítica recente de autores como Fried et al. (2015) e Uitto, Jokikokko e Estola (2015), ao revisar o campo de estudos da emoção dos professores. Nesse sentido, reconhece-se que as emoções abarcam componentes que operam em nível intrapessoal, interpessoal e social, que merecem ser abordados nos estudos (Fried et al., 2015; Gross, 2014).

Quanto à função da emoção, discussões atuais em torno desse tema têm sido cada vez mais orientadas por perspectivas funcionalistas que enfatizam o caráter adaptativo e dependente do contexto (Kappas, 2011; Nesse & Ellsworth, 2009; Gross, 2015; Tamir, 2016). Assim, a depender da situação, as emoções podem ser úteis ou prejudiciais. Por exemplo, para Gross (2015) e Tamir (2016) as emoções são úteis quando ajudam na tomada de decisão, informam sobre intenções comportamentais dos outros e motivam comportamentos socialmente apropriados, modificando a situação que ativou a emoção de forma desejável, ou seja, quando ajudam a alcançar os objetivos emocionais. São prejudiciais quando apresentam intensidade, duração, frequência ou qualidade inadequada em uma situação específica ou prejudicam a cognição, o comportamento e alcance de metas (Gross, 2015; Tamir, 2016).

Por fim, no que se refere à definição da emoção, de forma sintética e coerente com o referencial do Modelo Modal da Emoção, Izard (2010, p.367) propõe uma definição integradora:

As emoções são constituídas por circuitos neurais, sistemas de resposta e um estado/processo de sentimentos que motivam e organizam a cognição e a ação; também proporcionam informações para a pessoa que as experimenta, podendo abranger avaliações cognitivas anteriores ou correntes ao evento emocional, incluindo uma interpretação dos seus estados afetivos e expressões ou sinais sócio comunicativos; também podem motivar os comportamentos de esquiva ou enfrentamento, suscitar o controle/regulação das respostas e incentivar suas interações sociais.

Desta forma, conclui-se que, atualmente, há entre os pesquisadores uma maior compreensão e reconhecimento da natureza multidimensional das emoções. Nesse mesmo sentido, Gondim e Álvaro (2010) e Gondim e Borges-Andrade (2009) apontam que a atual tendência é reconhecer o caráter biopsicossocial das emoções, em concordância com a consideração das múltiplas abordagens para seu adequado entendimento. Em síntese, as diferentes perspectivas sobre os fenômenos emocionais, independentemente da área de estudo, têm convergido cada vez mais para a valorização do contexto em que esses fenômenos ocorrem e dos diferentes significados atribuídos aos eventos emocionais, o que evidencia a flexibilidade desse objeto de estudo.

2.1.1 Afeto, emoção, episódio emocional, humor e respostas de estresse

Considerando que a literatura utiliza muitos termos diferentes para se referir à emoção, faz-se necessário distingui-la de afeto, episódio emocional (estado de humor) e temperamento (humor prevalente), antes de tratar do constructo da regulação emocional. Gross (1998; 2014) adota a perspectiva de que o afeto é uma categoria ampla, superordenada, que engloba as emoções (por exemplo, alegria, tristeza etc.), episódios emocionais (como dar notícia ruim a um amigo), humor (que são estados disposicionais como depressão, euforia) e respostas de estresse a circunstâncias que excedem a capacidade de um indivíduo para lidar com elas (por exemplo, lidar com o luto).

Temporalmente, é possível distingui-los da seguinte forma: a emoção se desenrola em um período curto de tempo (imediate), variando de segundos a minutos. Por sua vez, o episódio emocional ou estado de humor provisório é mais extenso em um tempo e espaço e geralmente envolve um protagonista em dada cena emocional. A resposta de estresse tem um período de tempo maior que a emoção. Já o temperamento (estado de humor prevalente) tem um período de tempo ainda mais longo por se tratar de um traço pessoal (Gross, 2014).

Cabe acrescentar que, embora as reações de estresse e as emoções envolvam reações de corpo inteiro a eventos significativos, as respostas de estresse referem-se

tipicamente a estados afetivos negativos (não especificados), ocasionados por uma incapacidade de gerenciar demandas situacionais. As emoções se referem a estados afetivos negativos e positivos mais específicos que dão origem a tendências comportamentais de respostas relevantes para esses eventos (Gross, 2015; Lazarus, 1993). É oportuno enfatizar que a regulação emocional centra-se principalmente na emoção, tanto positiva quanto negativa (Gross, 1998). Entretanto, as emoções negativas e prejudiciais apresentam-se como as mais importantes motivadoras dos processos regulatórios emocionais (Gross, 2015; Taxer & Frenzel, 2015) e, por isso, são abordadas nesta tese.

2.2 Regulação emocional

Nos últimos trinta anos, observa-se o crescimento da pesquisa básica e aplicada sobre a regulação emocional, abrindo um novo capítulo sobre como podemos e devemos administrar as emoções nos diferentes contextos (família, escola, trabalho, etc.) (Gross, 2015). Esse crescimento foi acompanhado pela proposição de diferentes modelos teóricos de regulação emocional e pela investigação do impacto de diferentes estratégias regulatórias sobre o desempenho, saúde, bem-estar individual e organizacional (Aldão, Sheppes & Gross, 2015; Gross, 2015; Sheppes, 2014).

A regulação emocional (RE) refere-se à modulação da experiência e/ou expressão emocional mediante processos fisiológicos, comportamentais e cognitivos, com a finalidade de mudar a experiência e/ou expressão emocional em termos de tipo, intensidade e duração (Gross, 1998). A RE envolve, ainda, a modificação da própria situação eliciadora da emoção, para promover respostas mais adaptativas às contínuas demandas do ambiente (Aldão, 2013). O processo regulatório inicia, de forma automática/controlada ou inconsciente/consciente, quando as emoções são percebidas como disfuncionais ou inadequadas em determinada situação ou contexto social (trabalho, família, amigos, etc.) (Gross, 2014), visando a promover o ajuste entre o indivíduo e o contexto.

2.2.1 Modelo Processual da Regulação Emocional

O Modelo Processual da Regulação Emocional foi desenvolvido tomando como ponto de partida o Modelo Modal da Emoção (situação-atenção-avaliação-resposta). Gross (2014) trata cada etapa do Modelo Modal como alvo potencial da regulação. O

Modelo Processual, por sua vez, apresenta-se como uma estrutura conceitual que organiza as inúmeras formas de regulação emocional disponíveis na vida cotidiana (Gross & Thompson, 2007).

Nesse sentido, Gross propõe uma variedade de estratégias de regulação emocional (processos específicos que influenciam as emoções), agrupadas em cinco famílias de estratégias, localizadas em pontos diferentes do processo gerativo da emoção, desde a ativação inicial (que se dá na situação ou interpretação dela) até a completa ativação emocional (resposta emocional), a saber: seleção da situação, modificação da situação, reorientação da atenção, modificação cognitiva e modulação da resposta (Gross, 1998).

De acordo com a versão inicial desse modelo, a regulação ocorreria em um fluxo temporal contínuo em que uma situação particular é selecionada, modificada, atendida e avaliada, produzindo um conjunto particular de respostas emocionais (Gross & Thompson, 2007). Defende-se que em cada ponto desse processo o indivíduo experimenta uma emoção (ou aspectos da emoção) e pode alterá-la para atingir o resultado esperado, exibindo emoção mais adequada ao contexto. A Figura 1, ilustra o Modelo Processual da Regulação Emocional desenvolvido por Gross, no intuito de torná-lo mais compreensível ao leitor.

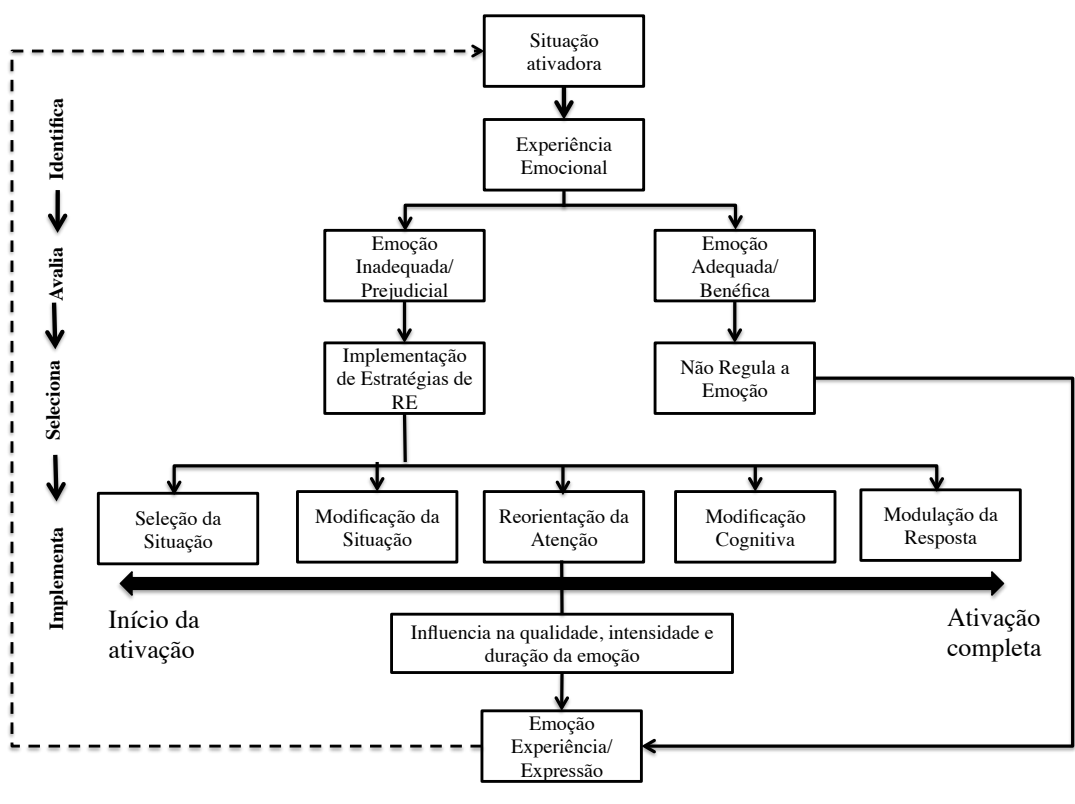


Figura 1. Modelo do processo de Regulação emocional

Fonte: adaptado de Gross (2015)

De forma mais detalhada, a família de *seleção da situação* envolve tomadas de ação que tornam mais (ou menos) prováveis o contato com situações capazes de ativar emoções agradáveis (ou desagradáveis). Ou seja, a pessoa escolhe situações específicas com base na expectativa emocional (por exemplo, evitar um aluno ou turmas), por isso é considerada uma estratégia voltada para o futuro. Já na família de *modificação da situação*, a pessoa procura alterar diretamente o ambiente físico externo para influenciar no impacto emocional (por exemplo, usar recursos musicais ou lúdicos para alterar o tom afetivo da turma). Enquanto que na família de *reorientação da atenção* a alteração ocorre na atenção (ao direcioná-la dentro de determinada situação) e pensamentos (quando envolve a mudança de foco interno) do regulador para influenciar as emoções (por exemplo, em situação difícil, o professor pode distrair-se ao observar a dedicação de um aluno ou ao lembrar bons acontecimentos para reduzir a tensão). Na família de *modificação cognitiva*, a pessoa reinterpreta o acontecimento ou a capacidade de lidar com ele, de modo a alterar o significado emocional, influenciando a emoção (por exemplo, reavalia o comportamento inadequado do aluno atribuindo-o a conflitos familiares, ou pode pensar que lidar com um aluno difícil o preparará para lidar com outras situações futuras). E, por fim, na família de *modulação da resposta* a pessoa tenta influenciar sua emoção, após as tendências de resposta já terem sido iniciadas, via alterações diretas nos componentes fisiológicos, experienciais e comportamentais da emoção (por exemplo, suprime emoções negativas para não influenciar negativamente os alunos).

Enquanto as quatro primeiras famílias são classificadas como estratégias focadas no antecedente ou preventivas (são empregadas antes da ocorrência total do episódio emocional e não necessariamente do evento), a última é tratada como estratégias focadas no consequente ou reativas (ocorrem após a emoção ter sido completamente ativada) (Gross, 1998; 2014; Sutton, 2004). O modelo processual da regulação emocional apresenta, portanto, uma estrutura classificatória e integrativa das estratégias de regulação emocional (Gross & Thompson, 2007).

Atualizações recentes no Modelo Processual revelam que os indivíduos geralmente alternam no uso das estratégias de regulação emocional, conforme as situações se desenvolvem, criando ciclos de *feedback* (Gross, 2015). Assim, para o mesmo evento emocional, um indivíduo pode implementar uma ou mais estratégias de regulação emocional de forma encadeada ou simultânea e, em múltiplos pontos do

processo gerativo da emoção, até cessar a necessidade da regulação. Entretanto, ainda não se tem clareza como as diferentes formas de regulação ocorrem em conjunto (Gross, 2015; Taxer & Gross, 2018). De acordo com Gross, essa questão pode ser abordada de forma promissora considerando um contexto e indivíduos específicos.

Quanto à dinâmica temporal da regulação, há evidências empíricas, no entanto, que fortalecem o entendimento de que as estratégias de regulação não seguem necessariamente o fluxo temporal proposto na versão teórica do Modelo Processual. Por exemplo, no estudo de Kalokerinos, Résibois, Verduyn e Kuppens (2017), a supressão foi frequentemente mencionada no início do processo gerativo da emoção, enquanto a reavaliação pareceu ser frequentemente acionada após o episódio emocional. Nesse mesmo sentido, o estudo de Sheppes e Meiran (2007) também encontrou o uso da reavaliação ao final do processo gerativo. Porém, nessa etapa, ela se mostrou menos eficaz. Para Sheppes e Gross (2011), a intensidade e qualidade da emoção, a complexidade da situação, dentre outros fatores contextuais, interferem na seleção e implementação das estratégias. Juntas, essas considerações enfatizam o caráter dinâmico, cíclico e processual da regulação emocional.

Para Gross, Richards e John (2006), as estratégias regulatórias mais empregadas pelas pessoas em seu cotidiano envolvem a diminuição de emoções negativas e a criação, manutenção ou aumento de emoções positivas. Essa perspectiva alinha-se aos relatos hedônicos tradicionais da regulação do afeto, que pressupõe que as pessoas são motivadas a diminuir estados emocionais negativos e aumentar os positivos, ou seja, esforçam-se para aumentar o prazer e diminuir o desprazer (Gross & Thompson, 2007; Gross, 2014).

Em uma abordagem instrumental da regulação emocional, Tamir (2016) a trata como um processo motivado que opera a serviço de resultados superordenados que podem, ou não, ser emocionais. De acordo com essa proposta, os indivíduos se envolvem em regulação emocional para sentir emoções úteis, que ajudam a atingir objetivos importantes e de longo prazo e não apenas prazerosas. Nesse sentido, é possível que as pessoas se envolvam em regulação emocional contra-hedônica (aumenta o desprazer e diminui o prazer) em curto prazo, se isso for garantia de resultados satisfatórios em longo prazo. A abordagem instrumental oferece novos relatos sobre a regulação emocional funcional e disfuncional.

Assim, perspectivas mais recentes sobre a regulação emocional têm cada vez mais enfatizado a importância de se compreender a regulação emocional e suas

diferentes estratégias no contexto maior em que ocorrem tendo em vista o significado do evento emocional para o indivíduo e o seu objetivo em situação específica (Aldao, 2013; Gross, Urry, & Sheppes, 2011; Tamir & Mauss, 2011). Nesse sentido, as estratégias de regulação emocional empregadas em determinada situação não devem ser valoradas sem levar em consideração o contexto de aplicação e a função que ela desempenha (Aldao, 2013; Gross, 2013). Tal consideração sinaliza o caráter contextual da regulação emocional, perspectiva que direciona esta tese.

2.3 Trabalho Emocional

O Trabalho Emocional (TE) foi inicialmente definido por Hochschild (1983) como a gestão interna dos estados afetivos pessoais relacionados à exibição de expressões faciais e corporais publicamente observáveis, para atender às regras emocionais do contexto de trabalho. Nessa perspectiva sociológica, o TE é avaliado de forma negativa como custo ao empregado por aliená-los de suas emoções autênticas, ao utilizar as expressões faciais e emoções dos trabalhadores para cumprir objetivos organizacionais e do trabalho (Hochschild, 1983). Dessa forma, a autora situou o trabalho emocional como um fenômeno psíquico e comportamental que envolve a regulação emocional no ambiente laboral, sendo controlado interna (pelo trabalhador) e externamente (pela organização/ocupação) em troca de ganho pecuniário. Portanto, difere da regulação emocional mais genérica que pode ocorrer em qualquer contexto.

Posteriormente, estudos do comportamento organizacional propuseram que as emoções poderiam ser boas para os negócios e, como consequência, também para os empregados, por estarem relacionadas positivamente ao desempenho individual e organizacional, uma vez que a exibição emocional influencia o alvo da interação (e.g., clientes, usuários, alunos) e resultam em ganhos imediatos (e.g., venda, satisfação do cliente, comissão) (Ashforth & Humphrey, 1993; Rafaeli & Sutton, 1987). Segundo essa visão, o trabalho emocional configura-se como ato de exibir emoções que atendam às expectativas da organização, focando, portanto, na exibição e não na experiência emocional do trabalhador e nos resultados alcançados. Em síntese, os benefícios que o trabalho emocional pode oferecer ao trabalhador em termos de recursos financeiros (comissão, promoção), feedback facial (através do mecanismo de contágio emocional) e feedback social (e.g., reconhecimento de clientes, colegas, chefia) são o principal

aspecto de divergência da perspectiva sociológica (Grandey, Diefendorff & Rupp, 2013).

Adotando uma perspectiva psicológica, Grandey (2000) propôs que o trabalho emocional trata do esforço realizado pelos trabalhadores para regular a experiência e exibição emocional visando a atender às demandas socioemocionais do trabalho, não necessariamente sendo negativo (Grandey & Gabriel, 2015; Grandey & Melloy, 2017). Assim, enfatizou os processos intrapsíquicos envolvidos no trabalho emocional, ampliando a proposta inicial de Hochschild (1983) sobre as estratégias de regulação emocional disponíveis para o trabalhador, ao integrar a abordagem do trabalho emocional à da regulação emocional, fundamentada na perspectiva psicológica de Gross (1998).

Embora haja divergências conceituais entre as lentes sociológicas, psicológicas e do comportamento organizacional sobre o aspecto positivo ou negativo do trabalho emocional, há consenso de que as emoções são reguladas deliberada e conscientemente de modo a atender às regras e demandas emocionais da organização ou ocupação (Ashforth & Humphrey, 2013; Brotheridge & Lee, 2002; Hochschild, 1983).

De acordo com Brotheridge e Grandey (2002) existem duas abordagens fundamentais para o estudo do trabalho emocional: a abordagem focada no trabalho (*job-focused emotional labor*) e a focada no trabalhador (*employee-focused emotional labor*). A primeira centra nas demandas emocionais de uma organização ou ocupação (como a frequência de interação com o cliente/usuário, a duração, intensidade e variedade das emoções durante a interação e as regras emocionais implícitas e explícitas que regem o trabalho emocional, por exemplo), enquanto a segunda enfatiza a experiência e as estratégias que os indivíduos adotam para regular as emoções no trabalho (como e quais emoções sentir e expressar).

A apresentação do trabalho emocional em duas facetas, uma focada no trabalho e outra no trabalhador, permite inferir que as estratégias de regulação emocional dos trabalhadores são respostas às demandas emocionais do contexto laboral. Em outras palavras, os requisitos emocionais do trabalho relacionam-se com a extensão e o tipo de regulação emocional adotado (Grandey & Gabriel, 2015). No entanto, a maioria dos pesquisadores ainda persiste em abordar o trabalho emocional, adotando apenas uma dessas abordagens, fragilizando a compreensão de como o fenômeno de fato se manifesta (Grandey et al., 2013; Grandey & Gabriel, 2015).

Alinhada a essa perspectiva mais recente, a presente tese considera o TE como um processo integrado que resulta da interação dinâmica entre as demandas emocionais (estímulo ambiental) e a regulação emocional (resposta intrapsíquica), que gera um desempenho emocional com repercussão intrapessoal, interpessoal e profissional (desfecho) (Grandey & Gabriel, 2015; Mallory & Rupp, 2016). Assim, procurou-se investigar o trabalho emocional a partir da integração das duas abordagens para apreender de modo mais completo o referido fenômeno no contexto educacional.

2.3.1 Componentes do Trabalho Emocional

Na definição original de Hochschild (1983), identificam-se os três componentes do trabalho emocional: demandas emocionais (requisitos emocionais), regulação emocional (esforço emocional) e desempenho emocional (desfecho), os quais foram tradicionalmente estudados e medidos separadamente (Grandey & Gabriel, 2015). Cada um desses componentes são brevemente apresentados a seguir. É válido sinalizar que cada um dos estudos desta tese dedicou-se a os investigar mais profundamente. Porém, seguindo a definição original do trabalho emocional e com base na proposta integrativa de Grandey (2000), ao final desta tese, é apresentado o modelo teórico integrativo do trabalho emocional docente, produto da articulação desses componentes.

2.3.1.1 Demandas Emocionais

As demandas emocionais foram inicialmente tratadas por Hochschild (1983) como requisitos emocionais da organização/ocupação que determinam o que o trabalhador deve sentir e expressar na realização do trabalho. Posteriormente, as demandas emocionais também foram apresentadas como eventos emocionais que mobilizam emocionalmente o trabalhador e exigem dele o gerenciamento emocional para atender às expectativas da ocupação/organização (Grandey & Melloy, 2017). Ou seja, referem-se a eventos externos, presentes no ambiente laboral, que direcionam o que o trabalhador deve sentir e expressar.

Atualmente, reconhece-se que as demandas emocionais podem variar de acordo com a categoria ocupacional ou função exercida (Brotheridge & Grandey, 2002; Diefendorff, Richard & Croely, 2006; Mallory & Rupp, 2016). Nesse sentido, estudiosos têm sugerido o exame mais aprofundado e detalhado das regras emocionais e dos eventos específicos que podem evocar emoções (desejadas e indesejadas), inclusive

considerando o tipo de emoção e a regulação emocional ativada (Diefendorff, Richard & Yang, 2008; Grandey & Melloy, 2017). São poucos os estudos que investigaram as demandas emocionais, especialmente na forma de demandas situacionais (Pugh, Diefendorff & Moran, 2013).

No entanto, o conhecimento sistemático das demandas emocionais pode proporcionar ganhos para o trabalhador ao aumentar sua capacidade de prever e se preparar para enfrentar tais demandas, inclusive selecionando estratégias de regulação emocional mais pertinentes ao contexto e, portanto, mais funcionais. Esse tipo de conhecimento também pode proporcionar ganhos para a organização que, munida dessas informações, poderá ajustar ou criar condições mais favoráveis à exibição genuína da emoção requerida, diminuindo assim esforço do trabalhador em regular a emoção e aumentando a probabilidade de desfechos satisfatórios para a própria organização.

Quanto aos aspectos metodológicos de investigação, as demandas emocionais são tipicamente avaliadas em nível individual pela percepção do trabalhador sobre as regras de exibição de seus trabalhos (Pugh et al., 2013). Além desse método, os requisitos emocionais também podem ser investigados usando meios mais objetivos, como por exemplo banco de dados e documentos institucionais (Mallory & Rupp, 2016). Seguindo essas orientações, o Estudo 1 desta tese identificou e mapeou as demandas emocionais no contexto da sala de aula, por meio da técnica de análise documental e de grupo focal com gestores e professores.

2.3.1.2 Estratégias de Regulação Emocional no Trabalho

O segundo componente do trabalho emocional, a regulação emocional, foca nos processos emocionais intrapsíquicos da experiência do trabalho emocional. Investigar esses processos ajuda a explicar como os trabalhadores geram as emoções requeridas pelo trabalho e lidam com as demandas emocionais (Grandey, 2000).

Hochschild (1983) inicialmente organizou as estratégias de regulação emocional em dois tipos: (i) estratégias de ação profunda, quando o trabalhador se esforça para sentir a emoção requerida no trabalho, ao ajustar a situação ou sua percepção da situação, manipulando a ativação e o desdobramento emocional e (ii) estratégias de ação superficial, quando o trabalhador se esforça para esconder (suprime) as emoções genuínas e/ou simula a emoção facial ou gestual (mascara) para exibir a emoção requerida, com potencial para gerar dissonância emocional (incongruência entre a

emoção sentida e a exibida), que, por sua vez, tem sido relacionada a prejuízos na saúde física e mental (Diefendorff et al., 2006).

Posteriormente, Ashforth e Humphrey (1993; 2013) propuseram a ampliação desses modos de regulação emocional ao incluir as emoções espontâneas ou genuinamente expressas no rol do trabalho emocional, apresentando-as como mais uma categoria desse constructo. De acordo com Diefendorff e Gosserand (2003) trabalhadores com forte identificação com o trabalho/ocupação entendem e aderem às regras emocionais mais facilmente. Isso leva a manifestações emocionais genuínas mais congruentes com tais regras, o que resulta em menor esforço na realização do trabalho emocional e, provavelmente, menor prejuízo ao bem-estar pessoal e desempenho profissional (Hülshager & Schewe, 2011). Ou seja, a exibição emocional genuína apresenta-se como uma forma de trabalho emocional efetiva e benéfica ao trabalhador e à organização.

Em seguida Grandey (2000) relacionou os dois conceitos de estratégias elaborados por Hochschild (1983) com a teoria dominante da regulação emocional na pesquisa psicológica (Gross, 1998), por entender que o Modelo Processual de Gross (1998) oferecia uma estrutura mais completa e útil para o trabalho emocional. Dessa forma, a autora sugeriu semelhanças entre as estratégias de ação profunda e as estratégias focadas nos aspectos antecedentes da emoção propostas por Gross (1998). Assim, esse grupo inclui a seleção da situação (quando certas situações são evitadas ou aproximadas com base em possível efeito emocional), a modificação da situação (quando a situação é modificada para alterar seu efeito emocional), a reorientação da atenção (quando foca ou afasta a atenção para influenciar as emoções) e por fim, a modificação cognitiva (quando reavalia a situação para influenciar a emoção).

Especialmente as duas últimas estratégias correspondem à essência da ação profunda de Hochschild (1983), visto que se propõem a modificar os processos internos com o objetivo de tornar as expressões emocionais genuínas (Grandey, 2000). Já as duas primeiras (seleção e modificação da situação) têm sido desconsideradas na literatura do trabalho emocional por acreditar que não há margem para sua aplicação no ambiente laboral, o que tem sido alvo de crítica por alguns teóricos (Grandey & Gabriel, 2015; Mallory & Rupp, 2016). Por exemplo, para Grandey e Gabriel (2015), investigar as estratégias de seleção da situação pode oferecer respostas sobre o comportamento contraproducente no trabalho, que tem como núcleo a evitação das demandas laborais.

Grandey (2000) também propôs haver afinidade entre as estratégias de ação superficial e as estratégias focadas nos aspectos consequentes da emoção propostas por Gross (1998). Nesse último caso, as estratégias só aparecem depois da emoção ter sido completamente ativada por algum evento emocional imprevisível ou desafiador. Ou seja, essas estratégias apenas atenuam os impactos decorrentes da emergência da emoção, nem sempre desejável. Em síntese, as estratégias utilizadas pelos indivíduos para realizar o trabalho emocional são as mesmas estratégias de regulação emocional da vida cotidiana, entretanto são utilizadas para fins instrumentais no âmbito laboral.

Ao aplicar a teoria da regulação emocional aos estudos de trabalho emocional, o modelo integrativo proposto por Grandey (2000) colocou em destaque duas das estratégias do Modelo Processual, a reavaliação (focada no antecedente) e a supressão (focada no consequente). Estudos do trabalho emocional que adotam essa abordagem, de modo geral, têm encontrado associações positivas entre as estratégias de reavaliação e bem-estar (e.g., Paéz-Rovira & Costa, 2014). Por outro lado, o uso frequente da supressão tem sido associado a prejuízos ao bem-estar (Lawrence, Troth, Jordan & Collins, 2011). Esses achados são coerentes com os estudos da regulação emocional cotidiana e têm fortalecido o valor adaptativo da reavaliação e o desadaptativo da supressão, quando se leva em conta o ambiente laboral.

Outros estudos adotam a abordagem tradicional de TE de Hochschild (1983), em que as estratégias são investigadas globalmente: estratégias de ação superficial *versus* estratégias de ação profunda. Assim como na abordagem anterior, as primeiras têm sido associadas a resultados negativos, como a exaustão emocional, despersonalização, esgotamento, sofrimento psicológico e baixa satisfação no trabalho. E as últimas têm sido associadas a benefícios ao bem-estar e satisfação no trabalho, embora também sejam relacionadas em alguma medida ao *burnout* e a queixas fisiológicas, dado o esforço que requerem na promoção do ajuste do trabalhador às demandas e os custos cognitivos (Grandey & Gabriel, 2015; Hülshager & Schewe, 2011; Mallory & Rupp, 2016).

Há, ainda, os estudos com trabalhadores que adotam a perspectiva de RE proposta por Nelis, Hansenne e Mikolajczak (2011), que agrupa diversas estratégias em regulação ascendente - RA (e.g., aumenta os efeitos da emoção positiva), ou regulação descendente - RD (e.g., diminui os efeitos da emoção negativa). Por exemplo, no estudo de Santana e Gondim (2016), a regulação ascendente (RA) foi capaz de explicar um número maior de dimensões de bem-estar subjetivo (BES), enquanto a regulação

descendente (RD) explicou melhor o bem-estar psicológico (BEP). No estudo de Ribeiro (2015) o uso da RA também revelou papel importante para a melhoria do BES, podendo beneficiar trabalhadores com traços de introversão e neuroticismo.

Em síntese, na investigação do trabalho emocional, é possível encontrar estudos que adotam modelos variados de regulação emocional. O trabalho emocional pode ser abordado utilizando-se o modelo original por Hochschild (1983), o modelo processual de Gross (1998) ou mesmo o modelo de Nelis et al., (2011), por exemplo, mas o primeiro modelo ainda está mais presente e revela-se promissor. Para Gross (2013), a incorporação da perspectiva da regulação emocional no constructo do trabalho emocional é positiva, pois os pesquisadores poderão se beneficiar do conhecimento produzido pelos estudos da regulação emocional nas últimas décadas, inclusive sugere que as pesquisas sobre o trabalho emocional captem toda a gama de emoções e estratégias regulatórias experimentadas e adotadas pelos trabalhadores em contextos específicos para uma apreensão mais completa do fenômeno.

Essa visão é compartilhada por Grandey e Gabriel (2015) e Mallory e Rupp (2016), sintonizados com os avanços no tema. De acordo com esses autores, é possível, e é recomendado, ampliar a investigação das estratégias de RE no trabalho para fugir da dicotomia inicialmente proposta por Hochschild (1983), avançando na classificação dessas estratégias e, assim, expandindo as formas de regulação emocional disponíveis ao trabalhador, conforme sugerido por Gross (2013). Da mesma forma, Nyklíček (2011) também argumenta sobre a possibilidade de encontrar uma variedade de estratégias de regulação emocional utilizadas pelos trabalhadores para responder aos eventos emocionais, as quais não estão representadas no modelo de trabalho emocional. Já Hülshager e Schewe (2011) vão além, ao defender que a investigação detalhada das estratégias, para além das categorias ação profunda e superficial, é necessária para que se identifique os custos e benefícios de cada uma delas, tendo assim maior clareza sobre a relação das estratégias com indicadores de bem-estar e desempenho.

Assim, o desenvolvimento de estudos de trabalho emocional que incorporam explicitamente uma ampla gama de emoções e estratégias regulatórias revela-se como uma tendência promissora nos estudos de trabalho emocional (Grandey & Gabriel, 2015; Gross, 2013; Mallory & Rupp, 2016; Nyklíček, 2011). No entanto, a medição de todas as possíveis estratégias de RE no trabalho carece de parcimônia e pode exigir novos métodos de avaliação (Grandey & Melloy, 2017).

Além disso, a abordagem genérica das estratégias, a ênfase nos efeitos intrapessoais (e.g., *burnout*, satisfação no trabalho) e a investigação descontextualizada dos fenômenos têm gerado resultados dicotômicos, tendendo a classificar as estratégias em benéficas ou prejudiciais, desconsiderando a função e o valor adaptativo em contexto ou situação específica. Nesse sentido, estudos empíricos e de revisão, que valorizam a investigação contextual do trabalho emocional, têm sugerido que o contexto da vida cotidiana e o profissional podem apresentar resultados distintos quanto aos desfechos e eficácia da regulação emocional (Ashkanasy & Dorris, 2017; Grandey & Melloy, 2017; Hirschle & Gondim, no prelo). Acredita-se que a investigação das estratégias de forma mais específica, contextualizada e em ocupações diversas poderia ampliar a compreensão do fenômeno (Gondim et al., 2015; Hirschle & Gondim, 2019). Assim, nesta tese tentou-se seguir essas tendências, ao adotar uma abordagem indutiva (além da dedutiva) para examinar as estratégias de regulação emocional assumidas por professores frente às demandas emocionais específicas presentes no contexto da sala de aula. Ou seja, buscou-se capturar a regulação emocional docente em suas especificidades e de forma contextualizada.

2.3.1.3 Desempenho Emocional

O desempenho emocional refere-se ao aspecto visível desse tipo de trabalho, situado no final do ciclo regulatório, como resultado imediato do gerenciamento emocional (Mallory & Rupp, 2016). Inicialmente, o desempenho emocional foi medido pela expressão emocional do trabalhador (Ashforth & Humphrey, 1993; Rafaeli & Sutton, 1987; Sutton & Rafaeli, 1989).

De um lado, a congruência entre a emoção sentida e a exibida (autenticidade emocional) e os requerimentos emocionais representam o desempenho emocional satisfatório, com benefícios para o trabalhador e para a organização. De outro, a incongruência entre esses fatores (desvio emocional) resulta em desempenho emocional insatisfatório, com prejuízos tanto para o bem-estar do trabalhador, que experimenta a dissonância emocional e requer maior esforço na regulação, quanto para o desempenho profissional, uma vez que a expressão não corresponde às expectativas de trabalho e por não produzir os resultados esperados (Hülshager & Schewe, 2011; Mallory & Rupp, 2016; Sutton & Rafaeli, 1989).

Posteriormente, o desempenho emocional também passou a ser medido por meio do desempenho na prestação do serviço ou eficácia no trabalho, tendo em vista a

dificuldade prática de avaliar a autenticidade emocional do trabalhador durante a interação (Bono & Vey, 2007; Gabriel, Acosta & Grandey, 2013; Wharton, 2009). De acordo com Wharton (2009, p.155), o TE revela-se também “[...] no desempenho cotidiano das tarefas de trabalho e nas estruturas e processos que governam como o trabalho é feito e avaliado”.

Tendo em vista que as pesquisas que enfatizam o desempenho emocional tratam o trabalho emocional em termos de capacidade dos trabalhadores de se comportar emocionalmente em conformidade com as demandas emocionais sancionadas pela organização/ocupação, gerando resultados imediatos satisfatórios, optou-se, nesta tese, por explorar o desempenho emocional pela perspectiva dos desfechos da regulação emocional. Nesta tese, o desfecho da regulação refere-se aos seus resultados imediatos, classificados em satisfatório, quando se identifica que a demanda emocional que ativou a regulação foi atendida, e em insatisfatório, quando ocorre o oposto.

Tal decisão pautou-se na dificuldade de encontrar parâmetros seguros que possibilitassem avaliar o desempenho emocional do docente durante a interação na sala de aula, visto que não se dispunha de um instrumento de avaliação do desempenho emocional do docente pelo aluno, validado para o contexto da sala de aula. Uma lacuna que poderá vir a ser suprida em estudos futuros. Também não foi possível identificar uma chefia ou colegas que acompanhassem, de fato, o trabalho do docente a ponto de avaliá-lo em seu desempenho emocional.

Em síntese, cada um dos três componentes contribui de maneira singular para uma descrição evolutiva do trabalho emocional, porém nenhum oferece uma visão completa do fenômeno, se não for relacionado ao outro componente. Ou seja, o trabalho emocional não se configura em apenas uma dessas perspectivas, ele emerge da articulação dinâmica entre os três componentes, que promove uma visão abrangente e processual do fenômeno. Em outras palavras, a partir de uma visão integrativa do trabalho emocional compreende-se que as demandas emocionais do trabalho ativam e direcionam a regulação emocional, que resulta em desempenho emocional (Grandey, 2000; Malorry & Rupp, 2016; Grandey & Gabriel, 2015). De acordo com Grandey et al. (2013), o trabalho emocional não precisa necessariamente estar explicitamente relacionado a recompensas financeiras, mas é essencial que ele seja realizado para atingir objetivos do trabalho.

Adicionalmente, sabe-se que alguns fatores pessoais e contextuais também podem influenciar na realização do trabalho emocional. Por exemplo, um aspecto que

tem sido considerado nos estudos sobre trabalho emocional refere-se ao grupo-alvo da interação. Embora Hochschild (1983) tenha sugerido que o trabalho emocional decorre de interações frequentes com o público (clientes), reconhece-se que a regulação emocional pode ser realizada na interação com qualquer pessoa durante o trabalho (e.g., clientes internos, externos, colegas, supervisores) (Grandey et al., 2013). Conforme Ashkanasy e Daus (2013), o alvo da interação exerce forças recíprocas e interativas na dinâmica emocional. Assim, identificar o grupo-alvo da demanda e do processo regulatório ajuda a entender melhor os motivos para ativar a regulação, as estratégias selecionadas e o envolvimento do regulador nesse processo (Grandey & Melloy, 2017; Wharton, 2013). Por exemplo, pode-se regular, para evitar um conflito com a chefia, para manter um bom relacionamento com o colega, obter um bom desempenho no trabalho ou para satisfazer cliente ou usuário do serviço. Pode-se inclusive implementar estratégias e níveis de esforço distintos entre os diferentes grupos alvos da interação, por exemplo, um trabalhador pode exercer maior controle na regulação realizada na interação com o supervisor, do que com o colega.

Nesta tese, enfatizou-se o trabalho emocional na relação professor-aluno, na dinâmica da sala de aula, por entender que o trabalho emocional docente ocorre principalmente em virtude dessa interação (Yin, Huang & Lee, 2017). Assim, foi deixada parcialmente de lado a relação com a chefia e colegas de trabalho, embora em alguma medida elas apareçam nos estudos. Os pais dos alunos também podem se apresentar como fonte de trabalho emocional. No entanto, acredita-se que essa seja uma característica de contextos mais específicos, como a educação infantil e o ensino fundamental, em que os pais se fazem mais presentes. Portanto, é possível que, no contexto investigado, a educação profissional e tecnológica, essa demanda não esteja fortemente presente. Dessa forma, embora tais grupos-alvo sejam relevantes para o trabalho emocional do docente, considera-se que a maior demanda ocupacional provém de alunos, dada a intensidade e frequência da relação professor-aluno, o que justifica a ênfase dada a esse grupo-alvo de interação.

Além da influência do alvo da interação na realização do trabalho emocional, estudos recentes identificaram o papel dos fatores pessoais na realização do trabalho emocional. Para Grandey e Gabriel (2015), a congruência entre as características pessoais com as exigências emocionais do trabalho ajuda a promover o ajuste pessoa-trabalho, reduzindo o esforço na realização do trabalho emocional. Características pessoais como traços de personalidade, motivação e habilidades emocionais parecem

prever o uso de estratégias de regulação emocional. Por exemplo, as estratégias de ação superficial têm sido associadas a indivíduos com tendência a afetividade negativa e traços de neuroticismo. Enquanto as estratégias de ação profunda parecem se relacionar positivamente com traços de personalidade com níveis mais elevados em agradabilidade e tendência à afetividade positiva, com altos níveis de inteligência emocional e motivação hedônica (busca de prazer) (Kammeyer-Mueller, Rubenstein, Long, Odio, Buckman, Zhang & Halvorsen-Ganepola, 2013).

De acordo com Grandey e Gabriel (2015), os traços de personalidade são as características pessoais mais investigadas no trabalho emocional, porém podem haver muitas outras que influenciam nesse processo e merecem ser investigadas. Seguindo essa direção, optou-se por investigar nesta tese o papel de fatores pessoais como o período da carreira (ou tempo de experiência) e a área de formação/atuação do docente, no modo como lidam com as demandas e são afetados por elas. Entretanto, foi deixada de lado a influência dos traços pessoais e outros aspectos individuais do docente nos processos regulatórios, que poderão ser explorados em estudos futuros.

Outra tendência recente refere-se à ênfase que tem sido dada ao contexto ocupacional/laboral, ao examinar o trabalho emocional. Para Ashkanasy e Daus (2013) e Wharton (2013), a investigação do fenômeno de forma contextualizada é essencial, visto que o trabalho emocional não ocorre no vácuo e é fundamental para compreender e prever sua realização e efeitos. Estudos dessa natureza poderiam categorizar as ocupações ou até mesmo as tarefas e demandas em diferentes níveis de exigência de trabalho emocional (Ashkanasy & Daus, 2013). Assim, a pesquisa do trabalho emocional em diferentes ocupações e contextos laborais revela-se como uma oportunidade promissora de pesquisas. Para atender a essas direções de pesquisa, nesta tese, optou-se por explorar o trabalho emocional realizado pelo professor da educação profissional e tecnológica, mais especificamente no contexto da sala de aula e em uma instituição de ensino específica.

Em suma, cada vez mais o modelo de trabalho emocional tem se expandido ao abarcar os ativadores emocionais e os resultados interpessoais e profissionais promovidos pelos processos emocionais intrapsíquicos. Assim, observa-se a tendência de ampliar o foco da investigação para além do trabalhador e seus recursos pessoais, o que tem ajudado a capturar o trabalho emocional que, de fato, ocorre no exercício profissional em sua complexidade. Além disso, a articulação dos três componentes do trabalho emocional promove uma visão mais abrangente e completa do fenômeno

(Grandey & Gabriel, 2015). Nesse sentido, Grandey et al (2013) incentiva os pesquisadores a extrapolar os limites dos componentes apresentados, ampliando as pesquisas. De acordo com Mallory e Rupp (2016), o desenvolvimento de modelos alternativos de trabalho emocional com a incorporação da estrutura da regulação emocional proposta por Gross (1988), refletindo mais inteiramente as experiências emocionais do trabalhador, apresenta-se como uma nova onda nas pesquisas de trabalho emocional.

Assim, orientada por perspectivas recentes, a presente tese investiga o trabalho emocional a partir da articulação das demandas emocionais (Estudo 1), estratégias de regulação emocional (Estudo 2) e os desfechos produzidos por esses processos intrapsíquicos (Estudo 3). Cabe esclarecer que cada um desses componentes foi inicialmente explorado em separado, constituindo estudos específicos, tendo em vista a escassez de estudos dessa natureza com professores, especialmente no âmbito nacional.

Porém os estudos são complementares, visto que o desenvolvimento de um levou conseqüentemente ao desenvolvimento do outro, como um encadeamento, conforme apresentado no modelo integrativo de Grandey (2000). Entretanto, para atender ao principal objetivo desta tese, caracterizar o trabalho emocional de docentes de uma instituição federal de ensino superior, e contribuir com a nova onda dos estudos sobre o trabalho emocional, ao final desta tese esses componentes são articulados e apresentados no Modelo Integrativo do Trabalho Emocional Docente no contexto da sala de aula, revelando a dinâmica processual do fenômeno e suas especificidades nesse contexto laboral.

2.4 Trabalho Emocional Docente

As emoções dos professores e seu papel no ensino raramente são reconhecidas pela gestão e política educacional (O'Connor, 2008; Hargreaves, 2000). As queixas dos professores sobre suas condições de trabalho e as emoções associadas são rotineiramente rejeitadas por esses agentes, que geralmente tratam como desculpas pelo mal desempenho, distrações ou resistência automática (Leithwood & Beatty, 2008). A formação profissional docente também minimiza ou ignora os aspectos emocionais do ensino (Bahia et al., 2013). Porém, para estudiosos do comportamento emocional docente, as emoções desse profissional revelam-se como recursos potentes inexplorados e desconsiderados em sua prática profissional.

É consenso que o ambiente de trabalho docente é marcado por condições desfavoráveis ao desempenho e ao bem-estar do professor. Turmas grandes, extensa carga horária de trabalho, acesso limitado a tecnologia e outros recursos, excesso de burocracia, reformas constantes nas políticas educacionais e rotatividade dos gestores educacionais, expectativas irrealistas e a responsabilização quase exclusiva aos docentes sobre os resultados acadêmicos e desempenho do aluno, são algumas das condições desfavoráveis que fogem totalmente ao controle do professor e afetam seu estado emocional (Leithwood & Beatty, 2008; Lipp, 2016).

Junto a isso, a literatura aponta que os professores também são afetados por fatores situacionais que ocorrem no contexto da sala de aula. De um lado, o comportamento inadequado, a desmotivação e a indisciplina do aluno, por exemplo, ativam emoções negativas no docente (Becker, Goetz, Morger, & Banellucci, 2014; Chang, 2013; Chang & Davis, 2009; Yin, 2016). De outro, a interação agradável com os alunos, o sucesso acadêmico, o êxito das atividades, por exemplo, proporcionam ao docente a vivência de emoções positivas (e.g., Bahia et al., 2013; Leithwood & Beatty, 2008; Taxer & Frenzel, 2015). Toda essa variedade de situações e emoções vividas pelos professores, ajudam a caracterizar o ensino como um trabalho complexo, intenso e interpessoal.

Para melhor situar a importância da experiência afetiva do professor, a literatura também aponta que as práticas dos professores, o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso acadêmico dos alunos são significativamente influenciados pelos estados internos dos professores (pensamentos e emoções) (Leithwood & Beatty, 2008). Em outras palavras, as emoções exercem enorme influência no comportamento e desempenho do professor e elas são eliciadas pelas demandas emocionais e condições do ambiente laboral.

Como bem explicou Hargreaves (1998), o ensino eficiente não trata apenas do domínio teórico e técnico dos assuntos abordados e nem de possuir as competências técnicas requeridas. Ele exige mais do docente, requer empatia pelo aluno e a capacidade de tornar o clima emocional positivo na sala de aula, dentre outras competências socioemocionais. Dessa forma, o ensino não deve ser tratado como um trabalho puramente cognitivo ou técnico. Ele também envolve a dimensão emocional.

Em meio a esse contexto, a literatura psicológica e educacional, desde meados da década de 1990, tem se mostrado cada vez mais interessada pelos estados afetivos dos professores, seus antecedentes, processos regulatórios e consequentes. Essa literatura

apresenta uma diversidade de temas (Fried et al., 2015; Uitto, Jokikokko, & Estola, 2015). Porém, a maioria dos estudos que investigam as experiências afetivas dos professores continuam a ser conduzidos a partir do quadro teórico do estresse e *coping*.

Por outro lado, a regulação e o trabalho emocional revelam-se como construtos em florescimento dado sua importância para o bem-estar e desempenho docente (Saric, 2015; Uitto et al., 2015; Yin, Huang & Wang, 2016). Entretanto, o trabalho emocional do professor permanece como uma questão pouco explorada, especialmente pela literatura nacional. A maioria dos estudos disponíveis investigam as consequências do trabalho emocional em termos de impactos na saúde e no desempenho e deixam em aberto as dimensões do trabalho emocional (demandas emocionais, estratégias de regulação emocional, desfechos) (e.g., Chang, 2013; Taxer & Frenzel, 2015; Yin, Hunag & Lee, 2017). Assim, permanece uma incerteza considerável sobre as demandas emocionais presentes na sala de aula, quais emoções são ativadas por elas, como e por que os professores regulam suas emoções neste contexto (Taxer & Frenzel, 2015; Taxer & Gross, 2018). Essas questões são respondidas ao longo desta tese.

O trabalho emocional passou a ser investigado no campo educacional em função do argumento de que as escolas são arenas emocionais complexas que requerem a autorregulação do professor (Hargreaves, 1998). É definido nesse contexto laboral como o processo pelo qual os professores inibem, ativam e gerenciam a experiência e exibição emocional de acordo com as crenças e expectativas normativas da profissão (Yin & Lee, 2012).

De acordo com Yin e Lee (2012), o ensino cumpre os três critérios que caracterizam o trabalho emocional (Hochschild, 1988): a) requer contato interpessoal (com alunos, colegas, pais, superiores hierárquicos); b) requer que trabalhador (professor) ative estados emocionais (como alegria ou medo, excitação ou ansiedade) nos clientes/usuários (alunos) e c) há um grau de controle externo sobre as atividades emocionais dos trabalhadores (professores) nas salas de aula ou nas configurações da escola.

Embora se tenha adotado o conceito do trabalho emocional do setor de serviços, reconhece-se que as interações entre trabalhador-cliente diferem em muitos aspectos da interação professor-aluno. Para começar, Chang e Davis (2009) destacam que a duração da relação no setor de serviços geralmente é mais breve e limitada, podendo ainda ser restrita a uma única interação ou por uma série de interações breves em torno de um problema específico, o qual o trabalhador tem responsabilidade limitada. Além disso, as

pessoas envolvidas não são necessariamente próximas física ou psicologicamente. Em contraste, a relação professor-aluno é quase sempre duradoura, intensa e caracterizada por essa proximidade. Tais considerações sugerem haver possíveis especificidades do trabalho emocional nessa ocupação que, portanto, precisa ser investigada contextualmente.

Por ser um campo recente de investigação, os mesmos problemas e limitações encontrados na literatura geral sobre o trabalho emocional também são encontrados nos estudos que investigam tal fenômeno no ensino. Pesquisadores apontam para a necessidade de realizar investigações que abordam as demandas emocionais a fim de entender os efeitos de fatores contextuais e situacionais na regulação emocional do professor (Yin & Lee, 2012; Yin, 2015). Se de um lado reconhece-se que as condições de trabalho e o ambiente laboral afetam emocionalmente o docente, por outro pouco se sabe sobre os eventos específicos que impulsionam as experiências emocionais dos professores na sala de aula e quais emoções discretas são ativadas (e.g., Bahia et al., 2013; Taxer & Frenzel, 2015; Yin, 2015).

De acordo com a teoria do trabalho emocional, para lidar com essas demandas emocionais e atender às expectativas do trabalho, os professores precisam exercer algum controle sobre suas emoções quando estão na sala de aula. Nesse sentido, o estudo pioneiro de Sutton (2004) revelou que os professores regulam tanto emoções negativas quanto positivas diariamente: antes, durante e após as aulas, e, para isso, fazem uso de diversas estratégias de regulação emocional destacando-se as estratégias de modificação cognitiva do modelo de Gross (1998). De acordo com esse autor, os professores se envolvem na regulação emocional por acreditar que esses processos regulatórios os tornam mais eficazes no ensino e os aproximam da imagem profissional idealizada.

Recentemente, outros estudos qualitativos foram desenvolvidos pretendendo compreender como os professores regulam suas emoções (e.g., Burić, Penezić & Sorić, 2016; Taxer & Gross, 2018). Entretanto, tratam-se de estudos descritivos que exploraram um número reduzido de estratégias de regulação emocional. Além disso, esses estudos trataram o fenômeno da regulação de forma isolada, ou seja, não investigaram o contexto ou eventos emocionais ativadores, nem a emoção eliciada e muito menos o desfecho regulatório, contrariando a tendência de se investigar o trabalho emocional como um processo integrado e contextual. Embora ambos estudos tenham sugerido a adequação do modelo processual de regulação emocional (Gross,

2015) para o contexto de ensino, divergiram quanto à saliência das estratégias adotadas pelos professores. Enquanto Burić et al., (2016) identificaram a prevalência da reavaliação cognitiva, coerente com os achados de Sutton (2004), Taxer e Gross (2018) destacaram o uso da supressão para essa categoria.

Outros estudos investigaram a regulação emocional, utilizando o método quantitativo. De forma geral, esses estudos têm se restringido a investigar as estratégias de ação superficial (e.g., supressão) e as de ação profunda (e.g., reavaliação), deixando em descoberto outras possíveis formas de regulação emocional (e.g., Chang, 2013; Yin, 2015). Essa limitação se deve, em grande parte, à inexistência de uma medida de regulação emocional que investigue o fenômeno de forma mais abrangente e contextual (Chang, 2013). Juntos, esses achados apontam que a pesquisa sobre a regulação emocional docente permanece limitada e revela-se como um campo promissor de investigação.

No que se refere ao desempenho emocional, não foram encontrados estudos que investigassem os resultados imediatos da regulação – desfechos emocionais, foco do estudo 3, e nem as expressões emocionais e sua congruência com as regras de exibição, dimensões que compõem o terceiro componente do trabalho emocional. Entretanto, muitos estudos empíricos investigaram as consequências da regulação em longo prazo. De forma sintética, esses estudos sugerem que a regulação emocional, especialmente as estratégias de ação profunda ou focadas no antecedente, como a reavaliação cognitiva, podem contribuir para o bem-estar docente (Chang, 2013; Corcoran, 2013; Näring, Vlerick & Ven, 2012), o bem-estar dos alunos (Becker et al., 2014) e o desempenho profissional (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009; Bahia et al., 2013; Yin, Hunag & Lee, 2017).

Exposto esse panorama sobre a importância das emoções dos professores e o estado atual do campo do trabalho emocional docente, a presente tese tenta suprir as lacunas apontadas, ao investigar os componentes do trabalho emocional no contexto da sala de aula, caracterizando-o de forma mais completa. Cada estudo desenvolvido compõe um capítulo específico da tese e trata de um dos componentes do trabalho emocional. Antes de apresentá-los, porém, discorre-se sobre o contexto de investigação e os aspectos metodológicos da tese, incluindo a questão de pesquisa e o objetivo relacionado a cada um dos estudos.

3 Delimitação do Contexto de investigação e aspectos metodológicos

3.1 O Contexto de Investigação

Em revisão de literatura, Uitto et al. (2015) defendem que as emoções dos professores devem ser investigadas em diferentes contextos e níveis educacionais, para além dos tradicionais já investigados, como o ensino fundamental, médio e universitário (e.g., Becker et al., 2015; Corcoran, 2013; Hagenauer & Volet, 2014; Taxer e Frenzel, 2015; Yin, 2016), a fim de compreender a regulação emocional a partir das demandas emocionais específicas. Também destacam a ausência de estudos sobre essa temática no contexto africano e sul-americano, a fim de analisar o papel dos aspectos culturais na regulação emocional docente (Saric, 2015; Uitto et al., 2015).

Para atender a essas lacunas, esta tese caracterizou o trabalho emocional realizado por professores da educação profissional e tecnológica de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Por sua crescente e rápida criação, implementação e expansão e devido às suas amplas demandas (técnicas e emocionais), pareceu essencial explorar as emoções dos professores e o fenômeno do trabalho emocional nesse contexto de ensino.

Os IF foram criados em meados dos anos de 1990 e implantados em 2009, em virtude da reestruturação das Escolas Técnicas Federais com o objetivo de ampliar e fortalecer a educação profissional e tecnológica em território nacional. Atualmente, há 38 IF presentes em todos estados brasileiros, totalizando 644 *campi* em funcionamento (Barbosa & Medeiros Neta, 2018).

De acordo com a Lei n 11.892/2008, os IF constituem-se em institutos de educação básica, profissional e superior que ofertam educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados (50% das vagas), educação de nível superior (cursos de licenciatura - 20%), de tecnologia, bacharelado e engenharias, pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (30%). Também são instituições destinados à pesquisa aplicada, à extensão e à inserção do alunado no mercado de trabalho. Atuam, ainda, nas modalidades de educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional, formação de professores, educação especial inclusiva e educação à distância (EAD). Dessa forma, apresentam-se como instituições híbridas, de ensino pluricurricular e verticalizado.

Embora a criação e expansão dos IF tenha levado a avanços na carreira dos professores EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) ao equipará-la, em certa

medida, à carreira de Magistério Superior e ao oferecer oportunidades de ascensão profissional relacionadas à qualificação profissional (mestrado e doutorado), houve, também, pontos de tensionamento. Dentre eles, destaca-se a transitividade do professor por diversos níveis e modalidades de ensino, simultaneamente (Barbosa & Medeiros Neta, 2018; Oliveira, 2016). Assim, dentre as peculiaridades da educação profissional e tecnológica já destacadas, ainda há a exigência de um perfil docente diferenciado, capaz de articular educação, trabalho, ciência e tecnologia e de transitar em todos os níveis e modalidades de ensino, portanto, devendo ser capaz de lidar com uma diversidade de alunado e suas demandas específicas.

Atender a essas expectativas revela-se um desafio, pois requer preparo e múltiplos saberes e competências. Tal situação se agrava ao considerar que grande parte dos professores dos IF são engenheiros, bacharéis ou tecnólogos, possivelmente não possuindo a formação pedagógica necessária para lidar com as dificuldades que surgem na prática de sala de aula. De acordo com Barbosa e Medeiros Neta (2018), esse grupo é o que mais sofre com a necessidade de lidar com os diversos níveis e modalidades de ensino que caracterizam os IF. Com isso, apontam para a necessidade de se investigar com mais afinco as dificuldades enfrentadas por essa carreira e de se propor novas formas para lidar com esses desafios.

O IF investigado situa-se no Nordeste brasileiro. De acordo com o Relatório Institucional (2015), o referido IF conta com 572 professores EBTT, com a seguinte titulação: 1 com aperfeiçoamento, 39 graduados, 95 especialistas, 297 mestres e 140 doutores, nas mais diversas áreas, alocados em disciplinas básicas ou técnicas, em cursos de nível técnico, de tecnologia, licenciatura, bacharelado, especialização, mestrado profissional e formação inicial. É válido salientar que esses professores transitam em todas essas modalidades de ensino.

Para destacar os aspectos emocionais e comportamentais que envolvem a docência, foram coletados dados de afastamento por motivo de saúde, mais especificamente referentes aos transtornos mentais e comportamentais para os anos de 2015, 2016 e 2017, dos professores do IF investigado (Tabela 1). De forma geral, esses dados indicam que as mulheres se afastam mais do que os homens em virtude de adoecimento psíquico. Entretanto, em média, os homens permanecem afastados por maior período (Md= 71 dias), quando comparados com as mulheres (Md = 46 dias) ao longo desses três anos, indicando que aspectos relativos ao adoecimento psíquico afetam drasticamente ambos os sexos e podem comprometer o desempenho

institucional dado ao alto índice de ausência no trabalho dentre outros possíveis efeitos contraproducentes.

Tabela 1

Quantitativo de professores e dias de afastamento por motivo de saúde referente ao grande grupo F (F00-F99) da CID-10 que trata dos transtornos mentais e comportamentais

Sexo	2015		2016		2017	
	Professores	Dias	Professores	Dias	Professores	Dias
Mulher	28	1.283	34	1.919	26	1000
Homem	8	747	17	1.316	19	864

Fonte: Elaborado pela autora

Achado similar foi encontrado no estudo realizado por Viana, Barreto e Nunes (2013) sobre o perfil de adoecimento, com base nas licenças por motivo de saúde, dos servidores de uma Universidade Federal também situada no nordeste brasileiro. Ao comparar esses dados de afastamento entre grupos ocupacionais da Universidade (professores *versus* técnico-administrativos), os autores descobriram que os professores são o grupo ocupacional com maior número de afastamentos, especialmente em virtude de transtorno psíquico. Esses resultados foram coerentes com outros estudos que também apontam os transtornos mentais como a principal causa de afastamento do professor (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005; Brandão, 2009).

Com essas informações não se pretende traçar um diagnóstico ou perfil epidemiológico do professor, apenas busca-se sensibilizar o leitor para a necessidade de abordar temas que envolvem questões relativas ao bem-estar e saúde mental do professor e ressaltar a importância de caracterizar as demandas emocionais que tanto afetam os docentes e sobre como a regulação emocional pode influenciar nesses aspectos (Chou, Hecker, & Martin, 2012; Näring, Vlerick, & Ven, 2012; Yin & Lee, 2012).

Para complementar, o estudo de Viana et al. (2013) fez o cruzamento entre os dados de afastamento e a área de atuação do trabalhador na mesma universidade investigada. Nesse estudo, as áreas relativas a ciências e tecnologias apresentaram os maiores índices de afastamento, do que a área de humanidades. Como sinalizaram Barbosa e Medeiros Neta (2018), uma possível explicação pode estar no despreparo dos

processos das áreas de engenharia e tecnologia para lidar emocional e pedagogicamente com as dificuldades da sala de aula tendo em vista a ausência de formação pedagógica para tal.

Embora esses estudos não tragam informações relativas ao período da carreira e prejuízos à saúde, a literatura sugere que o período de iniciação da carreira docente, os primeiros cinco anos, é o mais difícil para o professor, pois é o momento que experimentam os primeiros impactos com a realidade e é quando percebem as lacunas que a formação deixou (Ferreira, 2014; Trindade, Souza, Santos & Pinar, 2017).

De acordo com alguns autores, professores com até esse tempo de experiência podem ser emocionalmente mais vulneráveis aos fatores ambientais (Bahia et al., 2013) e encontram maior dificuldade na gestão da sala de aula (Chang, 2013). Juntos, esses achados levaram a pesquisadora a investigar se a área de formação/atuação e o período da carreira de fato influenciam na forma como os professores lidam com as demandas emocionais. Embora o Estudo 1 já levante indícios sobre esses efeitos, os achados sobre a influência desses fatores pessoais na regulação foram mais amplamente explorados no Estudo 2 desta tese.

3.2 Aspectos metodológicos

Conforme descrito na introdução, o principal objetivo desta tese é caracterizar o trabalho emocional do professor da educação profissional e tecnológica, ao examinar e articular as demandas, as estratégias de regulação emocional e os desfechos em um modelo integrativo do trabalho emocional docente no âmbito de um Instituto Federal de Educação. Assim, buscou-se evidências empíricas que sustentassem a tese de que o professor lida com demandas emocionais no exercício de sua atividade profissional para as quais necessita usar estratégias de autorregulação visando a assegurar a qualidade de seu desempenho profissional e bem-estar pessoal.

Foram desenvolvidos três estudos complementares entre si para cumprir o objetivo geral proposto. Resume-se, a seguir, as questões de pesquisa que nortearam o delineamento de cada um dos estudos, seus objetivos e estratégias metodológicas e o modelo teórico-analítico que orientou esta tese. O detalhamento do método adotado encontra-se em cada um dos estudos.

3.2.1 Estudo 1

Questão de pesquisa:

Quais as demandas de trabalho emocional existentes na educação profissional e tecnológica?

Objetivo:

Caracterizar o trabalho emocional 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).

3.2.2 Estudo 2*Questões de pesquisa:*

Como os professores da educação profissional e tecnológica regulam suas emoções diante das diversas demandas emocionais do contexto da sala de aula?

Objetivo:

Caracterizar o trabalho emocional do professor da educação profissional e tecnológica ao examinar as emoções e as estratégias de regulação emocional adotadas pelos professores frente às demandas emocionais.

Para cumprir esse objetivo e ampliar a pesquisa do trabalho emocional no ensino, pretendeu-se:

- a) identificar as emoções ativadas pelas demandas;
- b) identificar e caracterizar as estratégias de regulação emocional;
- c) explorar possíveis influências entre períodos da carreira docente e a área de formação/ensino na regulação; e,
- d) identificar possíveis encadeamentos de estratégias de regulação emocional.

3.2.3 Estudo 3*Questão de pesquisa:*

Quais os possíveis desfechos da regulação emocional docente?

Objetivo:

Avaliar os desfechos da regulação emocional a partir da autopercepção do professor sobre o desfecho satisfatório ou insatisfatório da demanda emocional que ativou o processo regulatório, com repercussão no desempenho e bem-estar docente.

3.2.4 Modelo teórico-analítico

Com base nos aspectos teóricos e empíricos discutidos, foi elaborado o modelo teórico-analítico dos estudos da tese, exposto na Figura 2 e na Tabela 2. Nele, observa-se o processo do trabalho emocional que começa pelas demandas emocionais percebidas pelo professor, que, em seguida, faz uso das estratégias de regulação emocional para responder a essas demandas e finaliza com os desfechos.

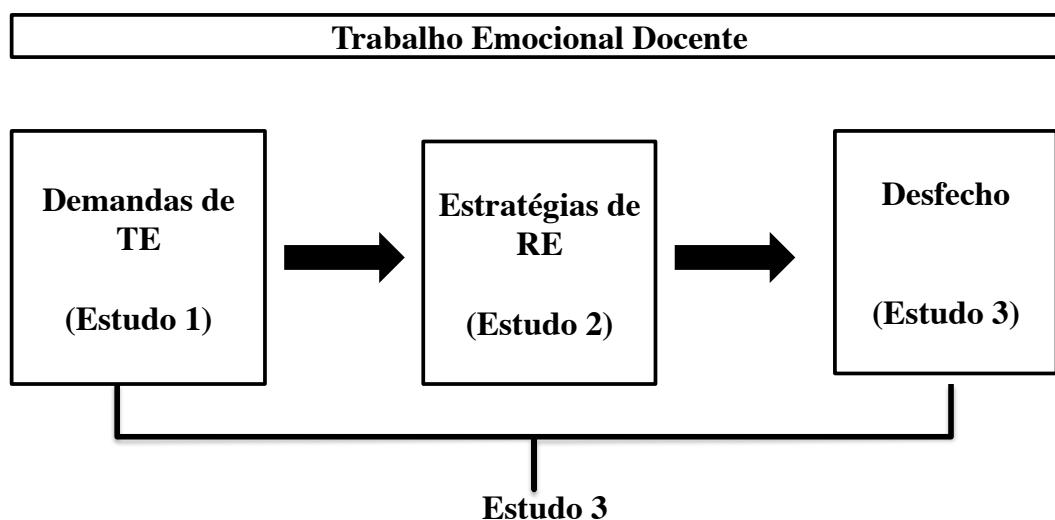


Figura 2. Modelo analítico da pesquisa

Tabela 2

Descritivo dos estudos desenvolvidos, suas respectivas técnicas e análises

Estudo	Título	Técnica de Coleta de Dados	Análises
1	Demandas de Trabalho Emocional Docente: Um estudo em uma Instituição Federal de Ensino (IF)	Análise documental; Grupo Focal	Análise de conteúdo indutiva
2	Um estudo qualitativo da regulação emocional docente no contexto de sala de aula	Grupo Focal	Análise de conteúdo indutiva e dedutiva
3	Uma investigação sobre os desfechos da regulação emocional docente	Grupo Focal	Análise de conteúdo dedutiva

4 Conclusão e contribuições teóricas e práticas da tese

O objetivo geral desta tese foi caracterizar o trabalho emocional do professor da educação profissional e tecnológica, ao examinar as demandas, as estratégias e seus desfechos e articulá-los em um modelo integrativo do trabalho emocional docente. Cada um dos três estudos que compõe esta tese contribuíram de forma complementar para atingir esse objetivo. Além disso, ofereceram evidências empíricas sobre cada componente que ajudaram a sustentar a hipótese de que o professor lida com demandas emocionais no exercício de sua atividade profissional para as quais necessita usar estratégias de regulação emocional, de modo a alcançar desfechos satisfatórios, ajudando, portanto, a assegurar a qualidade de seu desempenho profissional e bem-estar pessoal.

De forma mais específica, o Estudo 1 identificou e mapeou as demandas de trabalho emocional no contexto da sala de aula, as quais ofereceram pistas importantes sobre fatores contextuais e situacionais que ativam emoções negativas nos docentes e requerem deles o manejo emocional para lidar eficazmente com essas demandas. Foi identificada uma variedade de demandas emocionais organizadas em três macrocategorias que compuseram um Modelo de demanda de trabalho emocional docente para o contexto da sala de aula, desenvolvido em tal estudo. Esse modelo é retomado posteriormente nesta conclusão. A identificação das demandas de trabalho emocional no contexto de sala de aula revelou-se uma das contribuições relevantes desta tese.

O Estudo 2 ajudou a caracterizar o trabalho emocional docente, ao examinar as emoções e as estratégias de regulação emocional adotadas pelos professores para lidar com essas demandas. Os estudos sobre o trabalho emocional tendem a investigá-lo por categorias amplas de estratégias seguindo principalmente a proposição de Hochschild (1983), que, inicialmente, organizou as estratégias em ação profunda e ação superficial, ou a de Gross (1998), que sistematizou as estratégias em cinco grandes famílias classificadas como focadas no antecedente ou focadas no consequente da emoção. Optou-se, nesse estudo, por capturar toda a ampla gama de emoções e estratégias ativadas e adotadas pelos professores quando estão em sala de aula, dando uma especificidade na apreensão do fenômeno.

Assim, seguindo a orientação de autores sintonizados com os avanços do conhecimento na área, esta tese pode contribuir com a literatura ao identificar uma

variedade de estratégias de regulação emocional específicas desse contexto laboral e desdobrá-las em táticas comportamentais. Com isso, o estudo trouxe insumos para orientar os professores e a área de formação docente sobre as estratégias mais funcionais relacionadas às demandas em sala de aula. Adicionalmente, a investigação detalhada das estratégias favoreceu a discussão sobre os custos e benefícios de cada uma delas. A investigação da regulação em grupos distintos de professores possibilitou identificar diferenças quanto ao período da carreira e da área de formação/atuação do docente no manejo emocional.

Outra contribuição dos estudos realizados nesta tese diz respeito aos principais encadeamentos de estratégias de regulação emocional. Ou seja, amparado em teorizações prévias na literatura, foi possível caracterizar quais as cadeias de estratégias de regulação emocional mais prevalentes são as usadas por docentes e quais emoções são ativadas por demandas emocionais específicas desse contexto, algo que ainda não havia sido explorado em estudos anteriores. Por fim, as investigações ora apresentadas avançaram ao trazerem evidências do caráter contextual da regulação emocional, colocando em xeque classificações dicotômicas ainda persistentes na literatura do que seria uma estratégia funcional ou disfuncional, adaptativa ou desadaptativa. A funcionalidade estaria fortemente relacionada ao desfecho do processo regulatório, independente da estratégia usada.

O estudo 3 focou nos desfechos da regulação emocional, componente omissos nas investigações do trabalho emocional docente. A partir dos resultados do estudo, sugere-se que a regulação emocional pode ser um importante preditor de desempenho e bem-estar docente, visto que, conforme os achados, a regulação emocional se relacionou a resultados de ordem superior na performance profissional, tanto aos relativos aos aspectos técnico-pedagógicos quanto aos aspectos interacionais que envolvem o ensino na sala de aula. De forma complementar, os desfechos satisfatórios também parecem ter alguma relação com a aderência entre o comportamento do professor e a imagem profissional idealizada por ele, repercutindo também no desempenho e bem-estar docente.

Em suma, foram encontradas evidências empíricas que sugerem que o professor se envolve em regulação emocional para atender às demandas emocionais e obter desfechos satisfatórios. Com isso, foi possível propor um modelo de trabalho emocional funcional que se sustenta na premissa de que o desfecho satisfatório tem relação com o tipo de regulação implementada para lidar com as demandas emocionais específicas.

Isso sugere que algumas estratégias atendem satisfatoriamente em determinados tipos de situações e não em outros. Por exemplo, a supressão mostrou-se funcional para lidar com o comportamento inadequado do aluno, desde que utilizada temporariamente e em conjunto com outras estratégias consideradas mais adaptativas para a situação. Entretanto, revelou-se disfuncional para lidar com a dificuldade de aprendizagem do aluno. Assim, o trabalho emocional funcional na docência parece ocorrer quando o professor consegue implementar estratégias sequenciais de maneira flexível e sensível ao contexto, resultando em desfechos satisfatórios com impacto positivo no desempenho e bem-estar docente em curto prazo. De forma geral, o estudo fortalece os efeitos intra e interpessoais e também profissionais do trabalho emocional docente.

Finalmente, para atender ao objetivo geral da tese em sua completude foi elaborado um Modelo integrativo do trabalho emocional docente, a partir da articulação dos principais achados dos três estudos que a compõe. O propósito é o de orientar ações de formação docente, práticas de gestão e pesquisas futuras. Consistente com a literatura, o trabalho emocional é apresentado como um componente inerente à prática docente, especialmente por envolver constante e intensa interação humana, conforme apresentado a seguir (Chang & Daves, 2009; Hargreaves, 1998; Yin, 2016).

O modelo ilustrado adiante sugere que os professores são afetados emocionalmente por fatores contextuais e situacionais na configuração do trabalho, que ativam emoções negativas específicas. De outro modo, demandas emocionais interacionais (e.g., comportamento inadequado do aluno e busca de apoio dos líderes e colegas), técnico-pedagógicas (e.g., dificuldade de aprendizagem e desmotivação do aluno) e intrapessoais (e.g., lidar com frustração pessoal e profissional) se revelam como variáveis que influenciam no comportamento emocional dos professores frente às situações laborais – o que sentir, exhibir e como reagir (e.g., Bahia et al., 2013; Pereira, Marinotti & Luna, 2004; Sutton, 2004).

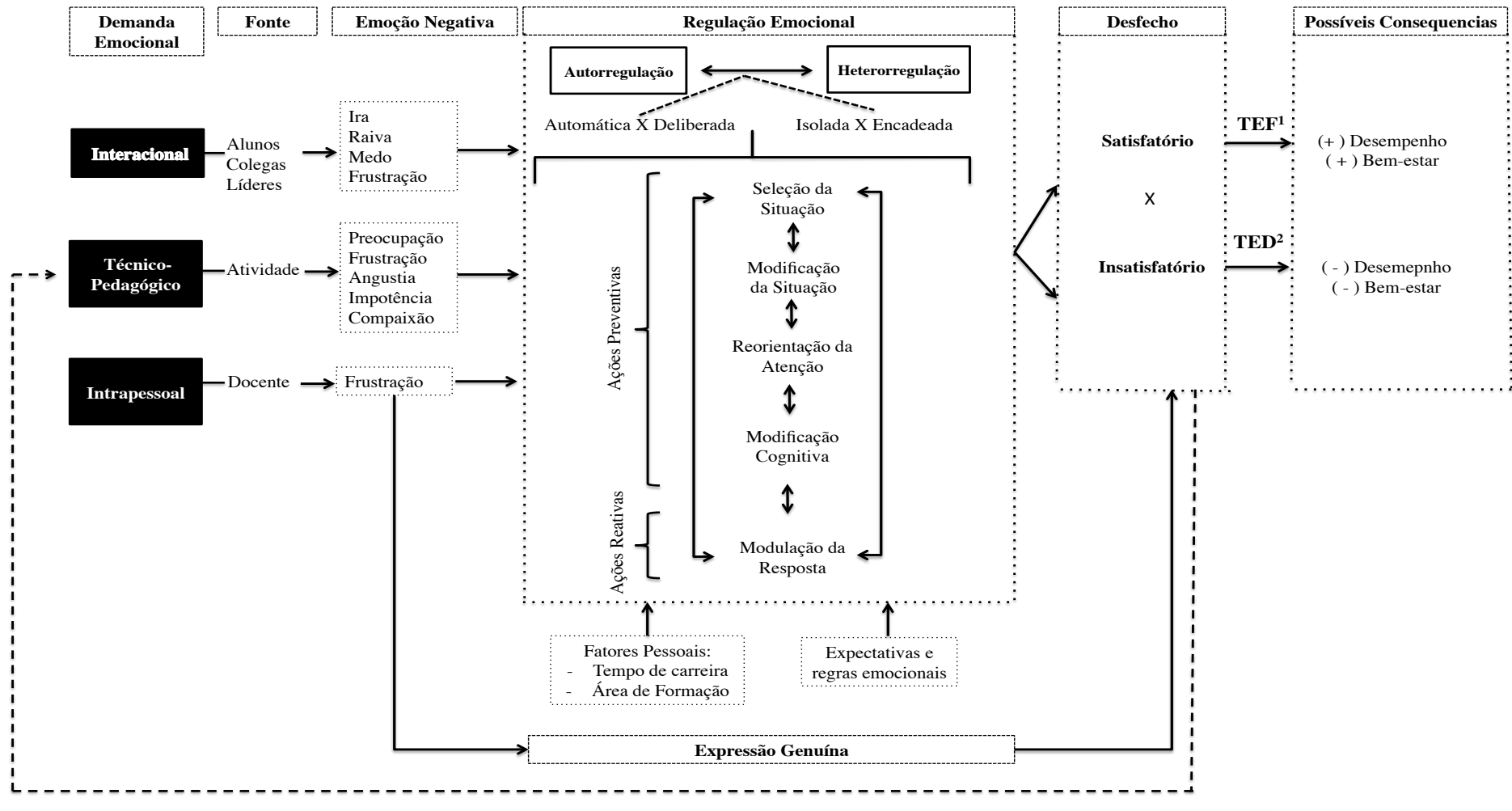


Figura 3. Modelo integrativo do trabalho emocional docente na educação profissional e tecnológica

¹ TEF – Trabalho emocional funcional: ocorre quando o esforço da regulação emocional é bem sucedido, repercutindo positivamente no desempenho e bem-estar docente

² TED – Trabalho emocional disfuncional: ocorre quando o esforço da regulação é malsucedido, repercutindo negativamente no desempenho e bem-estar docente

Para lidar com essas demandas, gerenciar as emoções negativas, manter-se alinhado às expectativas e às regras emocionais e alcançar desfechos satisfatórios os professores selecionam e implementam diversas estratégias de regulação emocional (preventivas e/ou reativas) (e.g., Akbari et al., 2017; Burić et al., 2016; Taxer & Gross, 2018; Yin, 2015), de forma isolada ou encadeada (Gross, 2015; Taxer & Gross, 2018). Neste processo, eles também se envolvem na regulação emocional dos alunos – heterorregulação (Taxer & Gross, 2018). Entretanto, também há momentos que exibem genuinamente as emoções, de forma deliberada ou automática (e.g., Chang & Davis, 2009; Yin, 2016), o que geralmente ocorre quando percebem congruência entre a emoção sentida e a demanda emocional (e.g., é aceitável sentir e expressar tristeza frente ao comportamento inadequado do aluno), ou quando não conseguem regular a emoção eficazmente devido à intensidade emocional do evento (e.g., ao sentir-se ameaçado) ou devido à inexperiência profissional para lidar com a demanda.

De acordo com o modelo proposto, a implementação das estratégias está relacionada aos fatores pessoais (área de formação/atuação e período da carreira) e aos fatores contextuais e situacionais antecedentes (regras e demandas emocionais) e consequentes (desfechos) da regulação. Foi possível inferir que enquanto os fatores pessoais tendem a preparar os professores (recursos), os fatores contextuais e situacionais tendem a orientar a direção da regulação e a influenciar nas preferências regulatórias fortalecendo, enfraquecendo ou interrompendo a modulação emocional (e.g., Gross, 2014; 2015; Sheppes, 2015; Tamir, 2016). Assim, o modelo fornece uma compreensão sutil de como essas variáveis moldam a regulação emocional, sugerindo que o ambiente tem um papel central na direção desse processo, colocando em xeque alguns consensos sobre a efetividade das estratégias dada *a priori* (Aldao et al., 2015; English et al., 2017; Gross, 2015; Tamir, 2016; Taxer & Gross, 2018).

Nesta proposição, a regulação emocional gera desfechos satisfatórios ou insatisfatórios, resultando em trabalho emocional funcional (quando a regulação é bem-sucedida e atende à demanda emocional) ou trabalho emocional disfuncional (quando a regulação é malsucedida e não atende à demanda emocional). A diferença nesses resultados pode estar na variabilidade e habilidade de implementar estratégias sincronizadas com as demandas emocionais – flexibilidade da regulação emocional (Aldao et al., 2015). Em outras palavras, o professor pode implementar uma sequência de estratégias de forma adaptativa e funcional até alcançar desfechos satisfatórios, encerrando a cadeia regulatória de forma bem-sucedida. Entretanto, tal procedimento exige repertório emocional e pedagógico (Aldao et al., 2015; Bahia et al., 2013; Taxer & Gross, 2018).

O modelo também é apresentado como uma espiral, visto que as demandas ativam emoções que requerem modulação emocional específica, resultando em desfechos satisfatórios ou insatisfatórios, que, por sua vez, retroalimentam o processo, ao oferecer informações para a pessoa engajada no processo de regulação, sobre o sucesso ou insucesso da regulação emocional realizada, fortalecendo-a ou não. Em suma, neste estudo o trabalho emocional docente é apresentado como um processo cíclico, dinâmico e contextual, com repercussões intra, interpessoais e profissionais.

A partir desse modelo foi possível formular a hipótese de que o esforço cotidiano em realizar trabalho emocional disfuncional, ao mobilizar recursos emocionais e cognitivos sem alcançar resultados satisfatórios, pode ajudar a explicar, em certa medida, o desgaste e *burnout* de professores ao longo da carreira. Desse modo, aprimorar a capacidade de regulação emocional por meio de formação inicial e continuada pode impactar positivamente no bem-estar docente e no desempenho profissional (Bahia et al., 2013; Becker et al., 2014; Sutton & Harper, 2009; Taxer & Frenzel, 2015; Taxer & Gross, 2018).

Como contribuição prática, acredita-se que entender a regulação emocional do professor como um constructo dinâmico e contextual e reconhecer sua importância para aspectos intrapessoais, interpessoais e laborais traz implicações para os programas de formação de docentes e para a política e gestão educacional. Os resultados sugerem que os professores encontram dificuldades em regular as próprias emoções e as dos alunos em sala de aula e, muitas vezes, realizam trabalho emocional disfuncional, principalmente no início da carreira e especialmente quando não usufruem de uma formação pedagógica inicial, como é o caso dos professores da área técnica. Em geral contam apenas com a experiência prática ao longo da carreira e o apoio dos colegas para desenvolver as competências necessárias para esse fim. Com isso, professores em estágios iniciais da carreira ficam prejudicados e os professores experientes podem desperdiçar recursos e se sentirem esgotados após sucessivas tentativas disfuncionais de realizar o trabalho emocional.

Faz-se necessário que os professores sejam preparados para ingressar na profissão com uma visão mais realista do ensino e das emoções negativas que podem ser ativadas nesse contexto. Eles precisam conhecer previamente as demandas emocionais a que serão expostos e se preparar para elas. Nesse sentido, os programas de formação inicial e continuada poderiam assumir um papel relevante no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores e ajudar a suprir essas lacunas. Além de aprender a identificar e se antecipar às demandas emocionais, os professores também devem ser capacitados para implementar uma variedade de estratégias de regulação emocional presentes nas cinco famílias de

regulação descritas por Gross (2015). Com isso, terão seu repertório emocional ampliado e poderão fazer uso da regulação emocional funcional, que tem sido relacionada a impactos positivos no bem-estar e desempenho. Assim, os estudos alertam para a necessidade de ajudar os professores a regular as emoções de forma mais funcional para minimizar o esforço na realização do trabalho emocional, torná-lo mais efetivo e diminuir possíveis impactos negativos desse tipo de trabalho.

Nesse aspecto, colegas e gestores educacionais também precisam ser implicados no processo e devem ser mais bem preparados para oferecer o apoio adequado e fomentar clima emocional favorável ao ensino e ao bem-estar. É necessário reconhecer o importante papel que as emoções e o trabalho emocional docente exercem no ensino. Os gestores escolares podem promover intervenções no ambiente educacional voltadas para a redução da experiência de emoções negativas e aumento das experiências emocionais positivas, como, por exemplo, ajustar as demandas emocionais, oferecer mais apoio técnico e suporte emocional ao professor e melhorar o clima emocional entre os colegas, superiores e equipe pedagógica.

Embora o método adotado não permita generalizações, a realização de estudos qualitativos e exploratórios possibilitou compreender de forma processual como e por que os professores regulam as emoções quando estão na sala de aula e seus possíveis desfechos. Embora ainda haja muito a aprender sobre o que torna uma regulação emocional funcional, o modelo e os insumos gerados nestes estudos, podem ser úteis na elaboração de materiais didáticos, treinamentos e programas de formação docente focados no desenvolvimento de competências e conscientização sobre a importância da emoção e do trabalho emocional funcional, contribuindo para o campo prático.

Quanto às limitações, embora o estudo apresente uma amostra relativamente grande e diversificada de professores, por tratar-se de estudo qualitativo, reconhece-se a necessidade de ampliá-la para testar os resultados e de investigar a contribuição de outros fatores pessoais, como as variáveis demográficas e os traços de personalidade. Adicionalmente, o estudo baseou-se nas lembranças e nos relatos dos professores sobre suas experiências de trabalho emocional no contexto educacional. Outra limitação relevante refere-se ao fato do estudo ter sido circunscrito em um contexto muito específico, no caso, um Instituto Federal, a qual apresenta uma realidade peculiar ao se comparar com outros contextos educacionais.

Quanto à agenda de pesquisa, estudos futuros poderiam desenvolver escalas de regulação emocional contextual focadas na docência e no desempenho emocional docente, a partir dos achados desta pesquisa. Tal feito poderia contribuir significativamente para o

campo e possibilitaria o teste do modelo proposto. O estudo também poderia ser ampliado para outros contextos educacionais para além da sala de aula e do nível profissional e tecnológico de ensino. Também poderiam explorar o modelo integrativo proposto utilizando-se métodos diáticos, multiníveis e de triangulação metodológica. Além de os resultados poderem ser submetidos a testes por meio de equações estruturais em uma perspectiva quantitativa. Estudos com variáveis mediadoras e moderadoras, como as abordadas neste estudo (e.g., período da carreira e a área de formação) contribuiriam com o fortalecimento ou ajuste do modelo proposto. Por fim, sugere-se, ainda, examinar a relação entre o trabalho emocional, estresse, *burnout* e bem-estar, mediante estudos transversais e longitudinais, o que possibilitaria ampliar o modelo envolvendo as consequências em longo prazo.

Referências

- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8 (2), 155-172.
- Aldao, A., Sheppes, G. & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39, 263–278. doi:10.1007/s10608-014-9662-4
- Alves, J. S. C., Bendassolli, P. F. & Gondim, S. M. G. (2017). Trabalho emocional e *burnout*: um estudo com policiais militares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 459-472. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4505>
- Akbari, R., Samar, R. G., Kiany, G., R. & Tahernia, M. (2017). A Qualitative Study of EFL Teachers' Emotion Regulation Behavior in the Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 311-321. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0704.10>
- Ashkanasy, N. M. & Daus, C. S. 2013. Emotional labor across five levels of analysis: past, present, future. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff, & D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st Century: Diverse perspectives on emotion regulation at work*: 282–288. New York, NY: Psychology Press/Routledge.
- Ashkanasy, N. M. & Dorris, A. D. (2017). Emotions in the Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 7.1–7.24. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113231
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional Labor in Service Roles: the influence of identity. (A. o. Management, Ed.) *The Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. 2013. Emotional labor: Looking back nearly 20 years. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff, & D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work*: 276–281. New York, NY: Psychology Press/Routledge.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A. & Estrela, M. T. (2013) The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(3), 275-292, DOI: 10.1080/13540602.2012.754160
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (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>.
- Bono, J. E. & Vey, M. A. (2007). Personality and emotional performance: extraversion, neuroticism, and self-monitoring. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(2), 177–192. doi:10.1037/1076-8998.12.2.177
- Barbosa, J. K. S. F. & Medeiros Neta, O. M. (2018). *As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos*. Research, Society and Development, v. 7, n. 9, p. 01-29, e879403, 2018.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brandão, M. S. D. A. R. (2009). *Análise do Absenteísmo de Servidores Públicos por Motivo de Doença em Apucarana-PR* (Artigo apresentado para a aprovação no curso de especialização em Formulação e Gestão de Políticas Públicas). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.
- 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.
- Brasil. (2008). Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 14 de setembro de 2017.
- Brotheridge, C.M. & Grandey, A.A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *J. Vocat. Behav.*, 60, 17–39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Brotheridge, C. M. & Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 57–67.
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138–147.
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3 (1), 26-35.
- 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.
- Carlotto, M. S., Rodriguez, S. S., & Câmara, S. G. (2016). Translation, adaptation and exploration of psychometric properties of the Emotional Labor Scale (ELS) in a sample of psychologists. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 24, 717-725.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. & Pérez, N. (2010). Differences in the sócio-emotional competence profile in university students from different disciplinary áreas. *Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6, 339-362.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educ Psychol Rev*, 21, 193–218. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

- Chang, M. L. (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. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chang, M. L. & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In: P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.). *Advances in teacher emotions research*. New York: Springer.
- Chen, J. (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>.
- Chou H. Y., Hecker R. & Martin A. (2012). Predicting nurses well-being from job demands and resources: a cross- sectional study of emotional labour. *Journal of Nursing Management*, 20, 502–511
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>.
- Corcoran, R. & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28, 750-759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>
- Corcoran, R. & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.008> .
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>.
- Diamantino, R. M. (2012). *Atenção à saúde e regulação emocional: um estudo sobre trabalho emocional no atendimento aos usuários*. (Tese de Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Diefendorff, J. M. & Gosserand, R. H. (November de 2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945-959. doi:10.1002/job.230
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M. & Croyle, M. H. (2006). Are emotional display rules formal job requirements? Examination of employee and supervisor perceptions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 273–298.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M. & Yang, J. (2008). Linking emotionregulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 498-508.
- Diehl, L. & Carlotto, M. S. (2014). Conhecimento de professores sobre a síndrome de burnout: processo, fatores de risco e consequências. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 741-752. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-73722455415>.

- English, T., Lee, I. A., John, O. P. & Gross, J. J. (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>
- Ferreira, M. C. (2012). Antecedentes individuais do bem-estar no trabalho sob a ótica da psicologia positiva. In M. C. Ferreira & H. Mendonça (Org.). *Saúde e bem-estar no trabalho: dimensões individuais e culturais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira, L. G. (2014). Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415- 441.
- Gabriel, A. S., Acosta, J. D., & Grandey, A. A. (2013). The value of a smile: Does emotional performance matter more in familiar or unfamiliar exchanges? *Journal of Business and Psychology*(30), 37-50. doi:10.1007/s10869-013-9329-2
- Gallagher, K. C., Kainz, K., Vernon-Feagans, L. & White, K. M. (2013). Development of student–teacher relationships in rural early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 520– 528.
- Gasparini, Sandra Maria, Barreto, Sandhi Maria & Assunção, Ada Ávila. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>.
- Gondim, S. M. G. (2011). Estrategias emocionales en el trabajo. Em E. Tomás, J. L. Alvaro, A. Garrido, R. Medina, & I. Schweiger. (Org.), *Nuevas formas de organización del trabajo y empleabilidad* (pp. 297-323). Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Gondim, S. M. G. & Borges-Andrade, J. E. (2009). Regulação emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(3).
- Gondim, S. M. & Álvaro, J. L. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 13, 31-47. Recuperado de: <http://www.fes-sociologia.com/files/res/13/03.pdf>.
- Gondim, S.M.G., Loiola, E. & Borges-Andrade, J.E. (2015). Emoções e Aprendizagem em Contextos Sociais: aspectos conceituais. In S. M. G. Gondim & E. Loiola (Org.), *Emoções, Aprendizagem e Comportamento Social: Conhecendo para melhor educar em contextos escolares e de trabalho* (pp.17-51). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Gondim, S. M. G., Pereira, C., Hirschle, Al. L. T., Palma, E. M. S., Alberton, G. D., Paranhos & J., Ribeiro, W. (2015). Evidências de Validação de um aMedida de Características Pessoais de Regulação das Emoções. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(4), 639-64.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. doi:10.1037//1076-8998.5.1.95.

- Grandey AA. 2003. When “the show must go on”: surface and deep acting as predictors of emotional ex-haustion and service delivery. *Acad. Manag. J.* 46(1), 86–96.
- Grandey, A. A., Diefendorff, J. M. & Rupp, D. E. (2013). Bringing Emotional Labor into Focus A Review and Integration of Three Research Lenses. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff, & D. E. Rupp. *Emotional Labor in the 21 Century* (pp. 4-27). New York: Taylor & Francis, LLC.
- Grandey, A. A. & Gabriel, A. S. (2015). Emotional Labor at a Crossroads: Where Do We Go from Here? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 323– 349.
- Grandey, A. A. & Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407- 422. doi:10.1037/ocp0000067.
- Gross, J.J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 74, 224–237.
- Groth, M. & Grandey, AA. 2012. From bad to worse: negative exchange spirals in employee-customer service interactions. *Organ. Psychol. Rev.* 2(3), 208–33.
- Hirschle, Ana Lucia Teixeira, Gondim, Sonia Maria Guedes, Alberton, Gisele Debiassi & Ferreira, Aleciane da Silva Moreira. (2019). Estresse e bem-estar no trabalho: o papel moderador da regulação emocional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(1), 532-540. doi: <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.1.14774>.
- James J. Gross, Gal Sheppes & Heather L. Urry (2011). Cognition and Emotion Lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference, *Cognition and Emotion*, 25:5, 765-781. doi: 10.1080/02699931.2011.555753.
- Gross, J.J., Richards, J.M. & John, O.P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D.K. Snyder, J.A. Simpson, & J.N. Hughes (Eds.). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365.
- Gross, J.J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) (pp. 3-20). New York, NY: Guilford.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. doi:10.1080/104784X.2014.940781.
- Gross, J. J. & Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8-16.
- Gross, J.J. & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

- Guedes, H. (2018). *Trabalho emocional, identidade e engajamento no trabalho com policiais militares: testando modelos de previsão e mediação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Recuperado de: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/hannah_guedes.pdf
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2014) 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions, *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262. doi: 10.1080/02671522.2012.754929.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teach. Teacher Educ.* 16: 811–826.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, J. (1988). Race, class, power, and equal opportunity. In N. Bowie (ed.), *Equal Opportunity*. Boulder: Westview Press, pp. 75-111.
- Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the Costs and Benefits of Emotional Labor: A Meta- Analysis of Three Decades of Research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. doi:10.1037/a0022876.
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370. doi:10.1177/1754073910374661.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>
- Kappas, A. (2011). Emotion and regulation are one! *Emotion Review*, 3, 17-25.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Rubenstein, A. L., Long, D. M., Odio, M. A., Buckman, B. R., Zhang, Y. & Halvorsen-Ganepola, M. D. K. (2013). A meta-analytic structural model of dispositional affectivity and emotional labor. *Personnel Psychology*, 66, 47–90.
- Kalokerinos, E. K., Résibois, M., Verduyn, P. & Kuppens, P. (2017). The temporal deployment of emotion regulation strategies during negative emotional episodes. *Emotion*, 17, 450–458. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000248>

- Lawrence, S. A., Troth, A. C., Jordan, P. J., & Collins, A. L. (2011). A review of emotion regulation and development of a framework for emotion regulation in the workplace. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.). *Research in occupational stress and well-being*, (vol.9, pp. 197–263). Bingley, UK: Emerald.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-237.
- Leithwood, K. A., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lipp, M. N. (2016) O estresse do professor frente ao mau comportamento do aluno. In: Fava, D. C. (Org.) *A prática da psicologia na escola*. (pp.351-372) Belo Horizonte: Ed. Artesã.
- Mallory, D. B. & Rupp, D. E. (2016). Focusing in on the Emotion Laborer. *Emotion Regulation at Work*. Em R. Baumeister, & K. Vohs, *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (3 ed., pp. 323-342). Nova York: Gilford. Recuperado de: http://library1.org/_ads/C9AC7301A78B8E1B5D3543E65A7BE88A.
- Morais, F. A. (2012). *Trabalho emocional e estratégias de autorregulação em motoristas de transporte público*. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*. 21(4), 986-1010.
- Näring, G.; Vlerick, P.; Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educ. Stud.*, 38, 63–72. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567026>
- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M. & Mikolajczak, M. (2011). Measuring individual differences in emotion regulation: The emotion regulation profile-revised (ERP-R). *Psychologica Belgica*, 51(1), 49-91.
- Nesse, R. M. & Ellsworth, P.C. (2009). Evolution, emotions, and emotional disorders. *American Psychologist*, 64 (2), 129-139.
- Nyklíček, I. (2011). Mindfulness, emotion regulation, and health. In: I. Nyklíček, A. Vingerhoets, & M. Zeelenberg (Org.). *Emotion regulation and well-being* (pp. 101-118). New York: Springer.
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: teachers, emotions and professional identity. *Teach Teach Educ.* 24:117-26.
- Oliveira, B.C. (2016). *O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

- Pacheco, E. M.; Morigi, V. (2012). Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne.
- Paéz-Rovira D. & Costa, S. (2014). Regulación Afectiva en el Lugar de Trabajo. *Psicologia, Organizações e Trabalho*, POT, 14(2), 190-203.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in social psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Pereira, Maria E. M.; Marinotti, Miriam & Luna, Sérgio V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: Hübner, Maria Martha Costa, Marinotti, Miriam (Org.). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes* (pp.11-32). Santo André: Esetec.
- Pugh, S. D., Diefendorff, J. M. & Moran, C. M. (2013). Emotional labor: organization-level influences, strategies, and outcomes. In: Grandey A. A., Diefendorff, J. M. & Rupp, D. E. (Eds). *Emotional Labor in the 21st Century: Diverse Perspectives on Emotion Regulation at Work* (pp.199-221). New York: Routledge.
- Rafaeli, A. & Sutton, R. I. (1987). Expression of Emotion as Part of the Work Role. *Academy of Management Review*, 12(1), 23-37. doi:10.5465/AMR.1987.4306444.
- Ribeiro, W. R. B. (2015). *Personalidade e bem-estar subjetivo de trabalhadores: o papel moderador da regulação emocional*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., and Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, issue 4, 493-529.
- Sánchez-Molano, A. S. (2018). *Trabalho emocional na stand-up comedy: interação comediante/audiência em duas cidades da América Latina*. (Dissertação de Mestrado). (P. de, Ed.) Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Recuperado de: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28189>.
- Santana, V. S. & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia* (Natal), 21(1), 58-68.
- Saric, M. (2015). Teachers’ emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10–26
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *Am Psychol.*, 55, 5-14.
- Sheppes, G. (2014). Emotion regulation choice: Theory and findings. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 126–139). New York, NY: Guilford.
- Sheppes, G. & Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*. Advance online publication. doi: 10.1177/1088868310395778

- Sheppes, G. & Meiran, N. (2007). Better late than never? On the dynamics of online regulation of sadness using distraction and cognitive reappraisal. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 33, 1518-1532. doi:10.1177/0146167207305537
- Silva, Lília Bittencourt & Gondim, Sônia Maria Guedes. (2019). Escala de trabalho emocional: adaptação e evidências de validade. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 36. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e170065>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research (3rd ed.)*: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. doi: 10.4135/9781452230153
- Sutton, R. I., & Rafaeli, A. (setembro de 1989). Untangling the Relationship between Displayed Emotions and Organizational Sales: The Case of Convenience Stores. *The Academy of Management Journal*, 31(3), 461 - 487. Recuperado de: http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Affect/Sutton.pdf
- Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Soc. Psychol. Educ.* 7, 379–398.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In L. J. Saha, & A. G. Gary Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-403). New York: Springer.
- Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C.C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theor. Pract.*, 48, 130–137.
- Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 101e105. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x>.
- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 20, 199–222.
- Tamir, M. & Mauss, I. B. (2011). Social-cognitive factors in emotion regulation: Implications for well-being. In I. Nyklicek, A. Vingerhoets, M. Zeelenberg, & J. Denollet (Eds.). *Emotion regulation and well-being*. (pp. 31-47). New York: Springer.
- Taxer, J. L. & Frenzel, A. C (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*. 49, 78–88
- Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*. Volume 74, August 2018, Pages 180-189. doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008

- Trindade, L. G. F.; Souza, A. P. G., Santos, F. R. & Pinar, W. (2017). Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: diálogos com professores da educação básica. (Projeto de Pesquisa Chamada CNPQ 22/2016). Salvador, Bahia, Brasil.
- Yin, H. (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, H. & Lee, J.C.K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teach. Teach. Educ.*, 28, 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.005>.
- Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Soc. Psychol. Educ.*, 19, 1–22.
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9).
- Yin, H., Huang, S. & Lee, J. C. K. (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. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>
- Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015) Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985 e 2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135
- Wharton, A. S. (2009). The Sociology of Emotional Labor. *Annual Review of Sociology*, 147-165. doi:10.1146/annurev-soc-070308-115944
- Wharton, A. S. (2013). Back to the future. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff, & D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st Century: Diverse perspectives on emotion regulation at work*: 282–288. New York, NY: Psychology Press/Routledge.
- Viana, Arianne Gomes; Barreto, Igor Garcia & Nunes, Nancy Alfieri. Perfil de afastamento, por motivos de saúde, de servidores públicos federais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, de acordo com dados do SIASS. 10 f. *Revista Cognitio*, n°1. Unilins. Lins. 2013.

Apêndice – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos a(o) Sra(o) para participar da pesquisa intitulada Emoções no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo desta pesquisa é caracterizar o trabalho emocional do professor da educação profissional e tecnológica ao explorar as relações entre as demandas emocionais do ensino, as estratégias de regulação emocional adotadas e seus desfechos.

Esta pesquisa se justifica porque pouco trabalho foi feito para examinar sistematicamente as relações entre as demandas emocionais do ensino, a regulação emocional dos professores e seus efeitos sobre o bem-estar.

A(o) Sra(o) poderá expor quaisquer dúvidas sobre esta pesquisa, em qualquer momento de seu interesse, às quais buscaremos responder da melhor forma possível. A(o) Sra(o) terá total liberdade para retirar este consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo para si ou para terceiros. Informamos, ainda, que não haverá nenhuma remuneração para sua participação nesta pesquisa. A proposta de pesquisa foi planejada de forma com que os danos e os riscos sejam os mínimos possíveis, contudo, sabemos que a participação neste estudo poderá ocasionar certo desconforto em relação ao tema estudado, neste sentido, informamos que, caso a(o) Sra(o) manifeste interesse ou necessidade, será garantido o atendimento psicológico especializado, em instituições com serviços gratuitos.

É garantido que a sua identidade será preservada e todas as informações prestadas pela(a) Sra(o), será confidencial, mantendo-se sua privacidade. Garantimos ainda, que esta pesquisa está em consonância com as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e que, portanto, busca

garantir os critérios éticos de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, respeito, igualdade e equidade, além da garantia do zelo das informações e que o material será utilizado somente para fins desta pesquisa e será conservado, em local seguro, pelo prazo de 05 (cinco) anos.

Sua participação ocorrerá de forma coletiva com a utilização da técnica do grupo focal.

A pesquisadora orientadora responsável por este projeto de pesquisa é a Prof (a). Sônia Maria Guedes Gondim e a pesquisadora responsável pela coleta de dados é Franciane Andrade de Moraes que podem ser contatadas pelo telefone: 3283-6442.

Data: / /201_____

Nome e RG da participante: _____

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – Instituto de Psicologia – UFBA

Rua Aristides Novis, 197, Estrada de São Lázaro, 40210-730, salvador, BA.