



Congresso Internacional
de Administração
ADM 2022

**24 a 28
de outubro**

**SOBREVIVÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES
EM TEMPOS INCERTOS:**

O papel dos gestores e do ambiente externo
no **sucesso** e no **fracasso** organizacional.

AS DIFICULDADES E EMOÇÕES DOS PROFESSORES E A BUSCA POR SOLUÇÕES: DIDÁTICA NA PRÁTICA

TEACHERS' DIFFICULTIES AND EMOTIONS AND THE SEARCH FOR SOLUTIONS: DIDACTICS IN PRACTICE

TEMÁTICA: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

Jane Mendes Ferreira Fernandes, UFPR/PUCPR, Brasil, janemff@yahoo.com.br

Pura Lúcia Oliver Martins, PUCPR, Brasil, pura.oliver@pucpr.br

Resumo

O tema do artigo são as emoções presente na práxis pedagógica de professores. Defende-se que as emoções estão presentes na sala de aula e representam importante elemento na formação dos professores. Por meio da técnica do incidente crítico, foram entrevistados 12 professores com pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Os professores procuraram resolver ou se esquivaram das situações. Quando tentaram solucionar buscaram opções disponíveis em seu repertório de conhecimentos que adquiriram com a formação em docência; experiência em outras áreas ou com indivíduos significativos nos quais depositam confiança. As situações relatadas não tinham relação com falta de conhecimentos dos conteúdos específicos, mas com dificuldades associadas ao controle das emoções e dos relacionamentos. Por fim, afirma-se que a sala de aula é complexa e a atividade docente extrapola a transmissão de conteúdos estando permeada de emoções. Pode-se dizer a partir dos resultados que os professores não são máquinas de ministrar aulas, mas são, antes de tudo, pessoas com sentimentos e emoções. Dessa forma, saber lidar com as próprias emoções não é uma questão menor em docência.

Palavras-chave: didática do ensino superior; didática; didática prática; emoções; ensino

Abstract

The theme of this paper is the emotions present in the pedagogical praxis of teachers. The emotions are present in the classroom and represent an important element in teacher training. Through the critical incident technique, 12 professors with *stricto sensu* graduate degrees in Administration were interviewed. Teachers tried to solve or avoided situations. When they tried to solve it, they looked for available options in their repertoire of knowledge that they acquired through teaching training, experience in other areas or with significant ones in whom they place confidence. The relevant situations were not related to lack of content knowledge but related to difficulties associated with controlling emotions and relationships. We can assert that the classroom is complex, and the teaching activity goes beyond the transmission of content, being permeated with emotions. It can be said from the results that teachers are not teaching machines, but are, above all, people with feelings and emotions. In this way, knowing how to deal with one's emotions is not a minor issue in teaching

Keywords: higher education didactics; didactics; practical didactics; emotions; teaching

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é alvo de políticas públicas e discussão entre os estudiosos da Educação. No entanto, desde a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (Borges, Aquino & Puentes, 2011) até a atual legislação, a prioridade tem sido a formação de professores para a educação básica em detrimento daquela destinada à capacitação de docentes do ensino superior. Ela é feita, em tese, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Sendo assim, no Brasil, a formação de professores para o ensino superior está sob a responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que regula, fiscaliza e orienta tal formação. O que se observa, no entanto, é que os conteúdos específicos e preparação para a pesquisa têm constituído o foco dos programas em detrimento de formação específica para a docência (Ceni, Bezerra-de-Souza, Fernandes & Seefeldt, 2022). Não se discute que elas sejam essenciais o exercício do magistério, mas a atividade docente extrapola estas questões e desembocam em questões emocionais que estão presentes na atividade docente.

Pode-se afirmar que a formação para a docência, especialmente na área de Administração, é precária. Isso porque na maior parte dos programas (60%) ela está limitada ao estágio de docência que, em muitos casos, é obrigatório somente aos bolsistas (Ceni et al., 2022).

A preparação quase que exclusiva para a pesquisa pode criar um ideal que não se concretiza na realidade dos professores: o de atuar na pesquisa nas universidades, especialmente os iniciantes da área de Administração. Isso pode ser consequência, em parte, da legitimação do campo da educação em um ramo de investimentos e, como tal, guiado pela lógica capitalista (Locatelli, 2017) na qual quase tudo vira um fator de produção, os professores iniciantes são contratados por um regime de horas-aula na graduação, presencial ou à distância ou mesmo por produto entregue. Nesta concepção da educação, o trabalho docente tem sido cada vez mais fracionado resultando em produtos remunerados conforme o mercado: apostilas, aulas ministradas gravadas ou não, correção de material ou assistência aos alunos (tutoria). Além disso, o que se observa cotidianamente é a redução dos quadros docentes, fazendo com que as universidades adotem medidas intervencionistas em sala de aula, violando liberdade acadêmica (Garcia, Pimentel & Ferreira, 2021) e demitindo professores que não se enquadrem (Locatelli, 2017). Todo esse contexto contribui para que os docentes da área se vejam frente a desafios para os quais não estão adequadamente preparados. A falta de formação pode acarretar prejuízos aos docentes e estudantes. Entre os prejuízos da falta de formação podem ser elencados àqueles ligados às emoções. Como o processo de ensino/aprendizagem não envolve somente técnicas e estratégias de ensino, mas relacionamentos que, por vezes são conflituosos, as emoções devem ser consideradas como elementos importantes. Ao não saber lidar com situações cotidianas, os professores podem sofrer, adoecer e/ou se engajarem em comportamentos que não favorecem o processo.

Isso porque é dos professores a preocupação cotidiana não somente sobre o efetivo aprendizado de seus estudantes, mas inclui uma série de emoções como medo: de ser desafiado porque é novato, da violência que tem tomado as salas de aula no país (Melanda et al., 2018; Plassa, Paschoalino & Bernardelli, 2021), de não dar conta das atribuições como lidar com tecnologias como foi obrigado na pandemia (e/ou de perder o emprego; também é permeado de emoções

positivas como a alegria ligada à própria atividade criativa e ao desenvolvimento do estudante; tristeza pelas diversas situações que presenciam, pela percepção de incompetência para lidar com as situações, entre outras.

Dessa forma, a consequência desta formação (ou falta de) em termos de emocionais para os professores deu ensejo para a construção deste artigo já que não foi adequadamente tratada na literatura (Souza, Ramos, Oliveira, Dugnani & Medeiros, 2019) Sendo assim, o objetivo aqui pretendido é compreender as emoções presente na práxis cotidiana de professores ligados à pós-graduação stricto sensu em Administração.

Para alcançar o objetivo, o referencial teórico adotado trata de conceituar emoções e a didática, fazendo uma ligação entre eles a partir de uma base histórico-crítica.

2. BASE TEÓRICA

Pode-se concluir que a formação de professores do ensino superior é mais complexa do que o ensino de estratégias e técnicas de ensino compondo uma práxis que é tanto material quanto social e, defende-se aqui, permeada pelas emoções.

Na didática prática considera-se que os professores possuam saberes próprios (Gomes, Pereira, Costa & Martins, 2022) que permitem vivenciar os problemas cotidianos buscando soluções a partir da reflexão sobre eles, encontrando caminhos que se incorporam ao cotidiano. No entanto, é importante destacar que os professores vivenciam as situações de forma única a partir daquilo que Santos (1992) chama de sistema ideológico particular. Ele é formado pelas inúmeras vivências até aquele momento e da qual aquele evento significativo passa a fazer parte transformando o professor, mostrando a plasticidade que possui em um constante devir. Em resumo, as situações vivenciadas não são o mais importante, mas como o professor as sente, como as significa e como as supera.

A didática prática é a própria atividade do professor configurada em seus diversos condicionantes (Martins, 1998). Ela emerge das contradições que existem no processo de ensino-aprendizagem e no qual o fazer é fundamental. Fundada em uma perspectiva sócio-histórica, admite-se que está inserida em um tempo e história específicos em que as relações sociais são conflituosas e que delas podem surgir processos pedagógicos transformadores. As situações e soluções encontradas a partir das contradições existentes têm potencial para uma teorização que é produzida e sistematizada de modo coletivo. Não se trata de um compilado de experiências sem reflexão, mas uma teoria decorrente de uma prática social e material. Dessa forma, na didática prática, as relações sociais assumem um lugar de destaque. A partir da consideração que as relações sociais também são permeadas por emoções é que se defende que a didática prática também é configurada com a participação das emoções dos docentes.

A importância das emoções na atividade docente já está expressa na literatura quando se trata da constituição da identidade do professor (Souza et al., 2019), na busca e atribuição de sentido conferido à atividade docente (Day et al., 2006) e, em consequência, na elaboração dos acontecimentos, no reconhecimento de problemas e na busca de soluções. O fazer docente contribui para a construção de identidade de professores criando um sistema ideológico particular conforme Santos (1992).

Isso porque i) as emoções se constituem importante elemento na manutenção das relações sociais (Miguel, 2015); ii) o ambiente escolar (Romanowski & Martins, 2013) e, especialmente, a sala de aula são arenas relacionais e permeadas de afetos (Moraes, 2005; Magiolino, 2004; Souza et al, 2019); por fim e sobretudo iii) porque as emoções estão na base do pensamento (Vigostsky, 2009, p. 479). As emoções atuam para que os momentos significativos permaneçam na memória que, por sua vez, vai colaborar para formar o seu sistema ideológico particular (Santos, 1992).

As emoções podem ser definidas como “uma condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação.” (Miguel, 2015, p.153). Elas podem ser classificadas em básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa) e secundárias. De valência positiva e de valência negativa conforme a avaliação do sujeito (Miguel, 2015).

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

A raiva se origina quando o indivíduo percebe que foi impedido por outro de fazer algo e que, em geral, gera uma reação que visa mudar aquela situação. Ela pode provocar reações físicas, em função da alta atividade do sistema nervoso, como taquicardia e pode ser acompanhada de expressões faciais típicas, além de sensação de desprazer (Miguel, 2015). Considerando que as emoções como socialmente constituídas, a manifestação da raiva vai depender dos julgamentos vinculados à visão social que a situação possui. Neste sentido, deve existir uma avaliação (que foi sendo estabelecida nas relações sociais ao longo da história) de que aquela situação é hostil e de como se deve reagir a ela (Elias, 1994). Na contemporaneidade a manifestação de expressão de raiva não é algo aceitável socialmente, sendo considerada descabível no mundo organizacional (Yun & Jung, 2022).

Já o medo como sendo desagradável ao sujeito e se origina na percepção de perigo. Sentir medo pode ter impacto sobre a saúde mental (Dario, Vilela, Lourenço, 2021) porque gera incerteza ou avaliação de que a situação não está sob controle. A reação frente ao medo, em geral, é uma resposta de fuga – para voltar ao estado de segurança - (Miguel, 2015). Como as emoções são socialmente constituídas (Elias, 1994), pode-se afirmar que o medo é uma emoção percebida como negativa e, como tal, não deve ser demonstrado. No entanto, na realidade atual, o cotidiano dos professores é permeado por esta emoção (Peist, McMahon, Davis & Keys, 2020). Isso pode ser visto em pesquisas tais como a de Wilson, Douglas e Lyon (2011) que afirmam que a violência que física, seja ela física ou emocional, faz parte da atividade docente na contemporaneidade fazendo com que os professores sintam medo e trazendo consequências negativas para a saúde do professor conforme afirmam Ladeira, Prado e Insfran (2020) “ A esse respeito, consideramos que a violência em contexto escolar, pode atingir os professores de

diferentes maneiras, desumanizando-os e negando condições de trabalho dignas e respeitadas.” (p.185).

Sentir emoções de valência negativa não é somente desagradável à percepção e gerar consequências subjetivas, mas também é sentido fisicamente. Entre as sensações físicas podem se encontrar: ritmo cardíaco, respiração e pressão sanguínea alterados, sudorese, arrepios (Fonseca, 2013).

Importante diferenciar sentimentos e emoções porque podem ser confundidos uns com os outros, por exemplo: sentir-se frustrado. O sentimento, ou seja, a representação do estímulo emocional, a recuperação de significados associados a esse estímulo e a percepção consciente de estados do corpo; são experiências subjetivas acessíveis ao próprio sujeito que os experimenta. Eles são diferentes das emoções – mais complexas – mas eles podem aparecer em conjunto na fala dos sujeitos porque eles somente sabem que sentem, mas podem não saber diferenciar sentimento de emoção (Cezar & Jucá-Vasconcelos, 2016). Portanto, quando o sujeito retrata a emoção pode trazer os sentimentos a ela associados confundindo-os.

Para finalizar associando novamente a didática prática com emoções, pode-se dizer que tal didática não é algo idealizado, mas concreto (Martins, 1996). Ao viver e sentir concretamente os conflitos, problemas e desafios cotidianos, é possível refletir sobre causas, consequências e buscar/criar soluções, modificando a si mesmo no processo.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A abordagem adotada para empreender esta investigação foi a qualitativa. Tal abordagem pode ser entendida como um processo ativo de síntese dos acontecimentos, fatos e percepções dos sujeitos de pesquisa configurando-os em uma formulação que tenha significado. Nesta abordagem a experiência humana é o foco. No caso ora demonstrado, a experiência com a docência, colocando como central a emoção vivida.

A técnica selecionada para a coleta de dados foi a de incidente crítico. Ela tem como pressuposto que a memória guarda momentos significativos para o sujeito e pode facilitar o acesso à subjetividade das pessoas que vivenciaram determinadas situações (Ribeiro, Silva e Souza, Barreto, Neves & Barbosa, 2012). Trata-se de uma técnica em que o respondente narra uma experiência pessoal intensamente positiva ou negativa (Kreps, 2017). Isso permite coletar dados acerca de experiências pessoais e facilita o entendimento das questões e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos de pesquisa (Serrat, 2017). Portanto, ao relatar um momento avaliado pelo respondente como crítico, é possível afirmar que aquele momento foi relevante e significativo e, neste caso, pode fornecer importantes insights sobre a atividade docente. O momento captado nesta investigação foi aquele avaliado como o mais difícil experienciado pelo docente em sala de aula. Neste sentido, foram escolhidas para esta investigação somente as emoções avaliadas como negativas uma vez que estão associadas a momentos difíceis enfrentados em sala de aula. Podem ser classificadas como de valência negativa as emoções medo e raiva e os sentimentos a ela associados. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos.

Os sujeitos de pesquisa são docentes do ensino superior. Eles foram escolhidos porque estão ligados à área de Ciências Sociais Aplicadas com pós-graduação *stricto sensu*. Foram contatados 26 egressos de um curso de pós-graduação em Administração. Destes, concordaram em participar 12 professores com diferentes tempos de experiência em docência e em formação com disciplinas específicas (estágio, disciplina de didática).

A análise dos resultados foi feita por meio de análise do conteúdo dos incidentes narrados e das emoções a ele associados com a sistematização das soluções encontradas.

Foram tomados os seguintes cuidados éticos: i) para preservar a identidade dos docentes eles não serão identificados; ii) eles foram contatados individualmente sem que nenhum deles soubesse de outros participantes; iii) as entrevistas foram gravadas com anuência dos respondentes e estão protegidas por senhas que somente é conhecida por um dos pesquisadores; iv) foi solicitada a autorização para gravação; v) foi informado aos respondentes que eles poderiam escolher não responder à pergunta ou parte dela ou mesmo interromper a qualquer momento a entrevista. Além destes cuidados com os respondentes, os resultados foram discutidos com pesquisador mais experiente, discutidos no grupo de pesquisa e avaliados como não tendo implicações éticas negativas.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As situações não foram experimentadas como rotineiras pelos professores. Elas foram relatadas com as mais significativas da sua carreira até o momento e geraram emoções conforme poderá ser visto a seguir.

4.1 AS SITUAÇÕES E AS EMOÇÕES

Importante destacar que os dados coletados foram direcionados para situações difíceis e as emoções a elas associados. Dessa forma, como se verá a seguir, aparecem emoções e sentimentos de valência negativa. Não se pode dizer, no entanto, que a experiência docente é de todo ruim. Os respondentes relataram que gostam da atividade e sentem satisfação com ela.

Uma característica comum aos respondentes é que desejavam a docência como carreira e buscaram a pós-graduação para realizarem a transição. Até por desejarem a docência e terem passado pela pós-graduação, para se prepararem para ela, é que a primeira emoção de destaque é o medo. Ele apareceu em todas as situações relatadas como difíceis, sendo percebido de diferentes modos e gerando reações físicas como as lágrimas, choro, sudorese e taquicardia. As respostas às situações de medo, ou seja, como eles tentaram resolver a situação vai desde o enfrentamento até a fuga. As respostas dadas a estas situações podem ser encaradas como proteção. Neste sentido, os resultados são compatíveis com os encontrados por Dario Vilela e Lourenço (2021) que afirmam que os professores buscam proteger-se para preservar sua saúde mental.

Tal emoção aparece como medo de demissão, medo de julgamento de colegas e estudantes e até medo de agressão física.

O medo de ser demitido por supostamente ter causado algum problema à IES (Instituições de Ensino Superior) apareceu de forma bastante incisiva em alguns dos relatos. A demissão de professores não é incomum e encontra ressonância na realidade na medida em que as IES têm reduzindo o contingente de professores e conseqüentemente as vagas de emprego (Suzuki, 2022). Neste sentido, qualquer problema associado ao professor pode ser usado como desculpa para a demissão. Isso não acontece somente em IES privadas:

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

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

“Já tive turma com 120 alunos em outra IES (E8). – IES privada

“Ninguém fala pra gente que a IES particular não quer se incomodar, não quer perder aluno” (E12).

O medo da violência quer física quer psicológica é sentido pelos respondentes e corrobora com os estudos que mostram que tal comportamento contra professores têm se multiplicado e agravado (MELANDA et al, 2018). A violência mostra-se bastante prejudicial à saúde do professor, podendo levar, por exemplo, à medicalização (Ladeira, Prado & Insfran, 2020) e ao esgotamento (Plassa, et al., 2021). Nesta pesquisa, o medo da agressão física foi relatado por professoras (E4, E5, E9) e perpetrado por alunos homens.

“Ele veio pra cima de mim” (E4)

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

Os relatos de afronta quando visto pelos professores (E1; E2, E7, E10) eram de discordância, mas a afronta para as professoras aparece na forma de ameaça física. Isso pode revelar que a sala de aula é microcosmo dos conflitos que acontecem de forma geral na sociedade. O Brasil ainda é um país machista no qual as mulheres têm menos oportunidades na carreira universitária e ainda são vistas com desconfiança em áreas de exatas (caso de duas das entrevistadas). Elas são as maiores vítimas da violência doméstica, recebem salários menores, têm mais dificuldade de acesso e permanência no sistema universitário brasileiro fazendo das IES um espaço de perpetuação das desigualdades em acordo com os marcadores de gênero e origem dos indivíduos (Artes, 2017; Meneghel, 2019; Heidelmann & Candau, 2022).

Outros conflitos sociais se refletem em sala de aula corroborando aquilo que Santos (1992) afirma acerca das relações sociais que estão presentes na escola. As tensões se concretizam de

diversas formas: da relação de capital-trabalho, grupos dominantes desejando se manter no poder, até casos de racismo como pode ser inferido a partir dos seguintes relatos

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

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

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

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

Outro tipo de medo relatado foi o do julgamento dos colegas. Ele pode ter relação com a construção da própria identidade de professor que está sendo constituída;

“Meus Deus! Eu sou uma b* de professora. Como assim eu não consegui atingir a mente de todos da forma que eu tinha que atingir?” (E4)

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

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

O medo do julgamento de colegas, alunos e coordenação é uma questão delicada e ligada à constituição da identidade dos professores. Considerando que uma parte dos estudantes de pós-graduação em Administração abandona uma carreira no mercado de trabalho não docente para tornar-se professor, fracassar não é somente perder um emprego, mas parte de sua identidade que ainda está sendo constituída e, portanto, é frágil. Em outras palavras, como a identidade/subjetividade é constituída nas relações sociais, colocar em questão a competência para exercer a docência pode afetar própria identidade profissional sendo construída, fazendo com que os professores adotem estratégias de proteção da subjetividade. O medo neste sentido pode ter efeitos negativos sobre a saúde mental dos docentes (Dario, et al., 2021).

Outra emoção que apareceu associada aos momentos críticos na atuação docente foi a raiva. Trata-se de uma emoção complexa que é desencadeada por uma situação gatilho. Nos casos investigados, a situação gatilho parece ter sido a reação dos estudantes e o comportamento dos coordenadores, considerada como injusta. Foi relatado que eles buscaram controlar as expressões faciais ou aquelas ligadas ao tom de voz que poderiam ser indicativos de raiva. As expressões foram gerenciadas, ou foi tentado fazer isso, para escamotear a raiva ou o medo como pode ser exemplificado com o relato de E12:

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

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

“Eu não queria demonstrar fraqueza” (E9)

Até pesquisei como disfarçar voz tremida” (E12)

Isso parece acontecer porque expressar emoções (ou não as controlar) pode ser um sinal de fraqueza do professor e no ambiente educacional não é algo bem-visto, especialmente as expressões que denotam raiva (Yun & Jung, 2022).

4.2 AS SOLUÇÕES ENCONTRADAS

Os problemas críticos que surgiram em sala de aula precisam ser resolvidos e para lidar com as situações críticas vivenciadas, os respondentes lançaram mão de estratégias e apoios.

A formação para a docência, embora reconhecida como inicial, contribuiu nos relatos daqueles que afirmaram ter algum conhecimento de didática vinda da formação da pós-graduação conferiram maior segurança aos professores conforme os relatos a seguir exemplificam:

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

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

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

Quando o professor não encontra em seu repertório de conhecimentos e formação, ele busca por soluções junto a indivíduos significativos como parentes, mentores e colegas. Mais do que as soluções, parecem buscar apoio emocional. Em relação aos colegas é importante destacar que a busca por soluções dos problemas e aprendizagem, depois de entender que nem sempre se pode contar com os pares, é feita de forma muito cuidadosa. Os respondentes afirmam que buscam apoio, mas daqueles em quem confiam, evidenciando as relações são construídas com base na confiança:

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

“aprendi com uma irmã mais velha que é da área da saúde e na terapia” (E4)

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

As instituições de ensino superior, representadas aqui pela coordenação, também são buscadas para apoio e resolução de problemas. No entanto, os resultados mostram que a atuação é muito mais baseada nos laços de amizade do que institucional.

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

O que se pode deduzir dos relatos é que os problemas em sala de aula representam muito mais do que aparentam. Isso porque geram emoções e são compartilhadas com aqueles com os quais os professores mantêm laços baseados em confiança. Tanto em pares, quando na figura do coordenador ou na busca de parentes e amigos, o compartilhamento das situações críticas, o critério de escolha é a confiança. Isso pode ter relação a proteção da identidade que está sendo constituída e para poder representar bem o papel de professor sem que sejam prejudicados por qualquer demonstração de fraqueza.

5. CONCLUSÕES

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

As situações consideradas pelos respondentes como difíceis suscitaram medo e raiva. Os professores procuraram resolver ou se esquivaram das situações. Quando tentaram solucionar buscaram opções disponíveis a) em seu repertório de conhecimentos que adquiriram com a formação em docência, experiência em outras áreas ou com indivíduos significativos nos quais depositam confiança. Neste sentido, a formação para a docência se não pode ser encarada como algo dispensável. As situações relatadas não tinham relação com falta de conhecimentos dos conteúdos específicos, mas com dificuldades associadas ao controle das emoções e dos relacionamentos.

Deixar que a instituição - que pode ser representada pela figura do coordenador - saiba dos problemas pode colocar em risco o emprego dos docentes. Na prática, isso faz com que os professores tentem resolver os seus conflitos primeiramente sozinhos os problemas ou então com a colaboração de outros docentes em quem mais confiam. Aqueles que não temiam a IES reportaram ter construído um relacionamento prévio com o coordenador. Neste sentido, o

relacionamento pessoal parece ajudar a contornar situações difíceis e angariar o apoio da IES, diminuindo o medo.

A colaboração com os pares tem um lugar importante na superação das situações difíceis quer pela proposição de soluções, quer pelo apoio político. Pode-se afirmar que a colaboração com os pares tem tido pouco espaço nas discussões sobre formação de professores, mas se trata de um importante recurso de que os docentes lançam mão conforme pode ser visto nos resultados desta investigação. A busca por apoio em colegas mais experientes ou de confiança em nada se assemelha ao clima de competição construído na pós-graduação.

Quando se olha para os resultados pode-se afirmar que a falta de formação para a docência não pode ser encarada apenas como uma peculiaridade das pós-graduações em Administração no país, mas representam riscos para professores e estudantes.

Por fim, os resultados apontam para diferentes experiências que são únicas e vivenciadas também de forma específica. Elas indicam que a sala de aula é complexa e a atividade docente extrapola a transmissão de conteúdos estando permeada de emoções. Pode-se dizer a partir dos resultados que os professores não são máquinas de ministrar aulas, mas são, antes de tudo, pessoas com sentimentos e emoções. Dessa forma, saber lidar com as próprias emoções não é uma questão menor em docência.

REFERÊNCIAS

- Artes, A. (2017). A presença de mulheres no ensino superior brasileiro: uma maioria sem prestígio. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th *Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), pp.179-510.
- Borges, M. C.; Aquino, O. F. & Puentes, R. V. (2012). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line* (11:42), pp. 94–112.
- Ceni, J.C.; Bezerra-De-Souza, I. G.; Fernandes, J. M. F. & Seefeld, R. (2022). A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por docentes de administração em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação* (27), 270037.
- Cezar, A. T & Juca-Vasconcelos, H. P. (2016). Diferenciando sensações, sentimentos e emoções:: uma articulação com a abordagem gestáltica. *IGT Rede*, Rio de Janeiro (13:24), pp. 04-14.
- Day, et al. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Research Report RR743*. Department of education and skills. Crown Copyright.
- Dario, V. C.; Vilela, N. G. S. & Lourenço, M. L. (2021). Raiva, medo e angústia: emoções e vivências de sofrimento no trabalho de professores de graduação. *Revista de Administração da Unimep* (19:1), pp. 208-228.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Zahar.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuro-psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia* (33:102), pp. 365-384.
- Garcia, B. E. S.; Pimentel, P. C & Ferreira, J. M. (2021). Uma moeda, duas faces: representações sociais da liberdade de cátedra na educação superior do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* (29:11), pp.1-39.

- Gomes, Y. L.; Pereira, C. M.; Costa, M. P. F. & Martins, P. L. O. (2022). A prática docente em aulas remotas no ensino médio: potencialidades e fragilidades. *Educação, Ciência e Cultura* (27:1), pp.1-18.
- Heidelmann, S. P. & Candau, V. M. F. (2022). Social construction of school choices and destinations: black women of the chemistry degree of the IFRJ-CDUC. *SciELO Preprints*. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4146, pp.1-23.
- Kreps, G. L. (2017) Critical incident Technique. In Mathes, C. S. D., & Potter, R. F. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*.
- Ladeira, T. A.; Prado, P. A. & Insfran, F. (2020). Adoecimento e medicalização de professores do noroeste fluminense antes e durante a pandemia Covid-19, p. 183-196. In: Insfran, F. I (2020). *Pandemia e suas interfaces no ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 380p.
- Locatelli, C. (2017). Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (98-248), pp. 77-93.
- Magiolino, L. L. (2004). Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar. Dissertação (*Mestrado em Educação*) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Martins, P. L. O. (1998). *A didática e as contradições da prática*. 3 Ed. Campinas: Papirus.
- Martins, P. L. O. (1996) A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In Veiga, I. P. A. et al. *Didática: o ensino e suas relações*. 18 ed. Campinas.
- Melanda, F. N., et al. (2018). Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. *Cadernos de Saúde Pública* (35:5), pp.1-12.
- Meneghel, S. N. (2019). Será a universidade imune às discriminações sociais? *Interface* (22), e190577, pp.1-5.
- Miguel, F. K. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psicologia-USF*, (20:1), pp. 153-162.
- Moraes, R. D. (2005). Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho* (5:1), pp. 159-183.
- Peist, E.; McMahon, S. D.; Davis, J. O. & Keys, C. B. (2020) .Teacher Turnover in the Context of Teacher-Directed Violence: An Empowerment Lens. *Journal of School Violence* (19:4), pp. 553-565.
- Plassa, W. Paschoalin, P. A. T. & Bernardelli, L. V. (2021). Violência contra professores nas escolas brasileiras. *Nova Economia* (31:1), pp. 247-271.
- Ribeiro, L. C. M. et al. (2012). Técnica do incidente crítico e seu uso na enfermagem: revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Enfermagem* (65:1), pp.162-171.
- Romanowski, J. P. & Martins, P. L. O. (2018). Desafios da Formação de Professores Iniciantes. *Páginas de Educación*, (6), pp. 83-96.
- Santos. O. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus.

- Serrat, O. (2017). *The Critical Incident Technique*. In: Knowledge Solutions. Springer. pp. 1-6 Disponível em: https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/87746/The_Critical_Incident_Technique.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 29 ago 2022.
- Souza, V. L. T.; Ramos, V. R. L.; Oliveira, B.C.; Dugnani, L.A, & Medeiros, F. P. (2019). Emoções e práxis docentes: contribuições da psicologia à formação continuada. *Revista Psicopedagogia* (3:110), pp. 235-245.
- Suzuki, S. (2022). Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitários. *BBCNews Brasil*. Matéria de 15/07/2022.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wilson, C. M.; Douglas, K. S.& Lyon, D. R. (2011). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence* (26:12), pp. 2353–2371
- Wolfe, M. T. & Shepherd, D. A. (2015). What do you have to say about that? Performance events and narratives' positive and negative emotional content. *Entrepreneurship Theory and Practice* (39:4), , pp. 895-925.
- Yun, D.& Jung, H. (2022). Anger Expression in Negotiation: The effects of communication channels and anger intensity. *Frontiers of Psychology* (13) pp. 1-17.