

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

IASMIM RODRIGUES MELO

A SOBRECARGA EMOCIONAL DA PROFISSÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Brasília
2025

IASMIM RODRIGUES MELO

A SOBRECARGA EMOCIONAL DA PROFISSÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo curso de Língua Inglesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Avram Stanley Blum.

Brasília
2025

IASMIM RODRIGUES MELO

A SOBRECARGA EMOCIONAL DA PROFISSÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo curso de Língua Inglesa e Respectiva Literatura, sob orientação do Prof. Dr. Avram Stanley Blum, da Universidade de Brasília (UnB).

Brasília, 17 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Avram Stanley Blum (Orientador)
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras – UnB

_____

Profª. Drª. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Examinadora)
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras – UnB

_____

Profª. Drª. Mariney Pereira Conceição (Examinadora)
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras – UnB

“*E disse Deus: Haja luz, e houve luz*.”

Gênesis 1:3

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu Pai, por ser a luz que ilumina meus pensamentos. Seu amor fiel e constante me leva além dos meus próprios limites.

À minha família — meus pais, Josinaldo e Imaculada, e meu irmão Josiel — a quem devo a honra de ter chegado até aqui e o sonho da educação, de seguir sempre em frente nos estudos. Obrigada por todo o amor, cuidado e apoio; sei o quanto vocês esperaram por este momento.

À minha amiga Talita, que embarcou comigo nessa jornada e esteve sempre pronta para ouvir minhas queixas, ajudando-me a sorrir mesmo nos dias mais caóticos. Também a todos os meus amigos que, de alguma forma, me incentivaram nesse processo. Sou muito grata a vocês.

Ao grupo de louvor da minha igreja, por toda paciência e compreensão diante das minhas ausências.

Ao meu orientador, Prof. Avram Stanley Blum, que confiou em mim desde o início e acreditou no meu potencial, mesmo quando eu mesma não sabia ao certo qual direção tomar. Obrigada por todo o suporte ao longo desse processo.

Aos professores do Instituto de Letras, que enriqueceram minha formação com sua excelência, competência e dedicação, sempre comprometidos com uma educação de qualidade.

Aos colegas do curso e aos colegas de profissão, que me ensinaram o valor da solidariedade e do trabalho em equipe, compartilharam generosamente suas experiências e me permitiram crescer com seus exemplos.

E, especialmente, aos meus alunos — de todas as idades e dos tantos lugares por onde passei — que fazem de mim, mesmo na minha pequena trajetória, uma professora.

Os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

A profissão docente é marcada por uma gama de situações emocionais que são frequentemente invisibilizadas diante das múltiplas demandas do trabalho. As constantes interações interpessoais exigidas na profissão fazem com que os professores estejam frequentemente em contato com suas emoções. A negligência desses aspectos contribui para um cenário de crescente adoecimento, evidenciado pelo aumento de transtornos psicossomáticos na categoria. Neste trabalho, por meio de uma autoetnografia, analiso um episódio vivenciado por mim no contexto da educação infantil bilíngue português/inglês, enquanto professora assistente. Minha análise se concentra em quatro temas centrais: o professor como modelo para os alunos e a sobrecarga emocional que isso implica, as emoções dos professores de línguas, o temor diante das próprias reações e a culpabilização docente. Esta pesquisa tem como objetivo evidenciar as sobrecargas emocionais da docência e fomentar reflexões no campo da formação de professores.

Palavras-chaves: Emoções; formação de professores; autoetnografia; saúde mental; educação bilíngue; professora assistente.

ABSTRACT

The teaching profession involves a range of emotional situations that often become invisible amid the many other demands of the job. The constant interpersonal interactions required by the profession mean that teachers are frequently confronted with their own emotions. The neglect of such aspects leads to a scenario of increasing illness, evidenced by the rise of psychosomatic disorders within the profession. In this study, I employ an autoethnographic approach to analyze an episode I experienced in the context of bilingual Portuguese/English early childhood education, while working as a teacher assistant. My analysis focuses on four central themes: the teacher as a role model for students and the emotional overload that this entails, the emotions of language teachers, the fear of their own emotional reactions, and the feeling of guilt experienced by teachers. This research aims to highlight the emotional overloads of teaching and foster critical reflection within the field of teacher education.

Keywords: Emotions; teacher training; autoethnography; mental health; bilingual education; teacher assistant.

SUMÁRIO

1. Introdução 8

2. A escolha pela autoetnografia 11

3. O contexto do relato 13

4. O relato 14

5. Análise e discussão 18

5.1 O professor como modelo para os alunos e a sobrecarga emocional ... 18

5.2 As emoções dos professores de línguas 22

5.3 O temor diante das próprias reações 23

5.4 A culpabilização docente 25

6. Considerações finais 28

REFERÊNCIAS 31

1. Introdução

Conforme Almeida e Freire (2024), “a vida profissional dos professores é pautada por uma diversidade de emoções” (p. 381). O contexto educacional está permeado por múltiplas situações que exigem dos docentes a gestão de interações sociais complexas com alunos, colegas, equipe gestora, famílias e comunidade (Liljestrom *et al.*, 2007), por isso, as experiências emocionais são constantes. Um professor pode se sentir feliz ao perceber o progresso de um aluno, triste quando não consegue realizar um projeto, enraivecido diante de comportamentos disruptivos em sala de aula ou frustrado ao não conseguir estabelecer uma boa relação com as famílias, dentre várias outras situações. Trata-se, portanto, de uma atividade profissional marcada por um constante fluxo de emoções e que requer ferramentas didáticas e psicológicas que compreendam essa particularidade.

Frenzel *et al*. (2021) afirmam que a emoção pode ser compreendida “como uma interface entre o indivíduo e o seu ambiente” (p. 251), capaz de provocar mudanças inter-relacionadas em três domínios principais: na forma como a pessoa se sente (experiência subjetiva), na maneira como age ou reage (comportamento) e nas respostas fisiológicas do corpo, como as alterações no sistema nervoso autônomo (fisiologia periférica) (Gross, 2015). Embora não haja consenso quanto a uma definição única do conceito, há concordância entre diferentes abordagens sobre a centralidade desses três componentes na compreensão das emoções (Gross, 2015). Dessa forma, compreende-se que o ambiente, e as interações que nele ocorrem, impactam de múltiplas formas o estado emocional dos indivíduos.

Ainda segundo Gross (2015), as emoções podem ser tanto benéficas quanto prejudiciais. O medo, por exemplo, pode livrar alguém de uma situação perigosa, enquanto a alegria pode facilitar o estabelecimento de vínculos sociais. No entanto, “emoções tornam-se prejudiciais quando apresentam intensidade, duração, frequência ou tipo inadequados para uma determinada situação e acabam influenciando de forma desadaptativa a cognição e o comportamento”[1] (Gross, 2015, p. 4), como no caso da raiva que leva alguém a machucar uma pessoa querida. É nesse contexto que surge uma maior necessidade da regulação emocional.

[1] Do original “*Emotions are harmful when they are the wrong intensity, duration, frequency, or type for a particular situation, and maladaptively bias cognition and behavior*”, tradução nossa.

A regulação emocional é descrita como uma tentativa — consciente ou inconsciente — de “moldar quais emoções uma pessoa tem, quando as tem e como ela experiencia ou expressa essas emoções”[2] (Gross, 2014a, p. 6). Em geral, o objetivo é regular as próprias emoções, embora em muitos casos envolva também a regulação das emoções de outras pessoas. Por vezes, esses dois processos ocorrem simultaneamente com os professores, que regulam seu próprio estado emocional enquanto lidam com os sentimentos de seus alunos. As interações sociais que o professor se envolve com seus alunos e demais pessoas do contexto escolar, requer que ele seja capaz de utilizar estratégias de regulação emocional.

Sutton *et al*. (2009) argumentam que “ensinar é um empreendimento emocional”[3]. Emoções positivas, como alegria e entusiasmo, são essenciais para estabelecer vínculos com os alunos e alcançar os objetivos pedagógicos. No entanto, emoções negativas, como raiva e frustração, podem comprometer a eficácia do trabalho docente. Por isso, há um esforço contínuo para suprimir ou ocultar essas emoções no ambiente escolar. Assim, a combinação entre o alto nível de demandas da profissão e a constante supressão das emoções contribui para o aumento do desgaste emocional e o risco de adoecimento psíquico entre os professores.

As doenças mentais, segundo Silva e Fischer (2023, p. 50), já ocupam o primeiro lugar entre os principais motivos de afastamento de professores da sala de aula. No estado de São Paulo, por exemplo, um levantamento feito em 2023, com base na Lei de Acesso à Informação, revelou que, em média, 112 profissionais da educação são afastados diariamente das escolas por transtornos psiquiátricos, como depressão, ansiedade e crises de pânico (G1, 2023). No mesmo ano, uma pesquisa nacional realizada pela Rede Conectando Saberes com mais de seis mil professores das redes pública e privada mostrou que 75,5% deles apontam as questões psicológicas como o principal motivo para querer deixar a carreira docente. Esses números evidenciam o quanto os docentes são profundamente afetados por essa situação.

Durante o meu primeiro ano trabalhando em uma escola, pude constatar essa realidade de perto. No 5° semestre do meu curso comecei a estagiar como professora assistente em uma instituição de ensino bilíngue. Desde os meus primeiros dias

---

[2] Do original “*shaping which emotions one has, when one has them, and how one experiences or expresses these emotions*” tradução nossa.

[3] Do original “*teaching is an emotional endeavo*r”, tradução nossa.

atuando em sala de aula, percebi que trabalhar naquele ambiente não demandava apenas que eu fosse capaz de aplicar os conhecimentos e teorias que eu havia adquirido ao longo da graduação, mas, principalmente, exigia uma incrível capacidade de gerenciar o meu estado emocional.

No segmento infantil, devido ao estágio de desenvolvimento cognitivo ainda em formação, conforme descreve Piaget em sua teoria dos estágios de desenvolvimento infantil (Piaget, 1980), as crianças ainda não são capazes de compreender ou lidar com suas emoções de forma socialmente aceitável. Por isso, os adultos que atuam como seus cuidadores precisam ser exemplos de controle emocional e estabilidade, servindo como espelhos para que as crianças aprendam, por observação e imitação, a lidar com seus próprios estados emocionais.

Desse modo, embora minha jornada diária na escola fosse de seis horas[4], as vivências escolares – manejo de situações de desregulação emocional, birras, indisciplina, modelação de comportamentos inadequados, supervisão de momentos de socialização, mediação de conflitos, relacionamento com as famílias, adaptação a um contexto multicultural etc. – me davam a sensação de que eu havia estado lá por um período muito maior. Por conta disso, eu costumava voltar para casa completamente exausta, sentindo que havia deixado tudo de mim naquela sala de aula. Dessa forma, a partir das experiências vividas ali, concluí que o meu trabalho envolvia três demandas principais: intelectual, física e emocional.

Mais adiante, com a progressão do curso de graduação, eu tive a oportunidade de fazer estágios obrigatórios no âmbito do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino da terceira idade; além disso, também convivi com pessoas que atuavam nos mais diversos níveis do sistema educacional. Após esse contato, compreendi que a questão da sobrecarga emocional era algo prevalente em todos os diferentes níveis de ensino.

Conforme as séries vão aumentando, os alunos se tornam cada vez mais capazes de lidar com suas atribuições de forma autônoma, logo, há menor (ou quase nenhuma) necessidade do emprego de esforço físico por parte dos professores. Contudo, a dimensão emocional, embora com novas nuances e desafios, ainda é um

[4] A maioria das oportunidades de estágio ofertadas na área da educação costumam seguir a carga horária de 6 horas diárias e 30 horas semanais (o máximo permitido pela lei), sendo raras as vagas que exigem apenas 4 horas diárias.

fator que acompanha o professor ao longo das novas etapas. Desse modo, pode-se verificar que a demanda emocional se constitui como um fator intrínseco à profissão.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a sobrecarga emocional vivenciada no cotidiano docente, a partir de relatos da minha experiência como professora em formação. Por meio de uma análise autoetnográfica, busco dar visibilidade aos impactos emocionais do exercício da docência e contribuir para o debate sobre o cuidado com a saúde mental dos profissionais da educação.

2. A escolha pela autoetnografia

A autoetnografia consiste em um método de pesquisa qualitativa que se utiliza da análise de experiências pessoais para compreender contextos socioculturais mais amplos. De acordo com Chang (2008), a autoetnografia ultrapassa a mera narração de si para refletir criticamente sobre fenômenos coletivos, estabelecendo conexões entre o universo pessoal e o contexto cultural, social ou profissional em que o indivíduo está inserido.

Segundo Ono (2018) a autoetnografia como possibilidade metodológica é um fenômeno relativamente recente. Surgida na Inglaterra e nos Estados Unidos, ganhou maior visibilidade a partir dos anos 2000, sendo compreendida como “uma tentativa de romper padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados” (Ono, 2018, p. 53), além de representar uma abertura para que novas vozes pudessem se pronunciar no campo da pesquisa.

Ao considerar o corpo, a memória e as emoções no fazer científico, a autoetnografia oferece, nas palavras de Ono (2018), “um frescor” para um ambiente acadêmico ainda marcado por estruturas impessoais e rígidas. Nesse sentido, Bochner (2013, *apud* Ono, 2018, p. 54), afirma que a autoetnografia “tornou-se um ponto de encontro para aqueles que acreditam que as ciências humanas precisam se tornar mais humanas”[5].

Essa perspectiva, ao mesmo tempo instigante e inspiradora, também impõe desafios àqueles que escolhem trilhar esse caminho. Eu por exemplo, durante o processo de escolha por esse método, fui atravessada por um receio quanto à validade e à legitimidade da autoetnografia como caminho científico. Acostumada a

[5] Do original “*has become a rallying point for those who believe that the human sciences need to become more human*”.

um modelo de pesquisa mais tradicional, também fui influenciada, como tantos outros no meio acadêmico, por uma concepção equivocada de que aquilo que escapa aos padrões convencionais não constitui uma "ciência de verdade". Parte desse preconceito está enraizado na falsa ideia de que, por não envolver a coleta e análise de dados empíricos nos moldes clássicos, esse método seria mais simples e, portanto, menos relevante.

No entanto, ao contrário do que se imagina, o processo autoetnográfico não se torna mais fácil por prescindir de ferramentas tradicionais. Pelo contrário, trata-se de uma jornada profunda e, muitas vezes, desconfortável, que "exige altos, rigorosos, corajosos e desafiadores níveis de reflexividade pessoal, relacional, cultural, teórica e política"[6] (Nigel *et al*., 2013, p. 5, apud Ono, 2018).

Ao escrever, precisei revisitar memórias, acessar lugares esquecidos e lidar com emoções desafiadoras. Nesse percurso, enfrentei a vulnerabilidade de me expor e perder o controle sobre aquilo que seria revelado, ao permitir que outros avaliassem e vivessem indiretamente a minha experiência. Cada linha exigiu um enfrentamento com partes de mim que estavam adormecidas ou silenciadas. Por outro lado, também foi muito interessante voltar à cena com um olhar mais amadurecido e analisar as situações sob uma perspectiva de pesquisa.

Durante o processo de escrita, muitas vezes me perdi nos meus próprios pensamentos, sem conseguir enxergar um caminho adiante. Em certos dias, ao concluir um trecho, sentia como se tudo já estivesse pronto; em outros, mergulhava novamente na confusão das ideias e me via paralisada. Para descrever essa sensação, gosto de recorrer a uma analogia: quando decido cozinhar, antes de qualquer coisa, preciso organizar a cozinha: esvaziar o balcão, lavar a louça e colocar cada coisa em seu lugar. Se tudo estiver bagunçado, não há como preparar a refeição. Assim também acontecia com a minha escrita: entre as dúvidas da minha "cozinha bagunçada", eu era incapaz de "cozinhar". Mas, aos poucos, com paciência e muita persistência, cada utensílio foi encontrando seu lugar, e a escrita começou a tomar forma.

Ademais, ancoram-me as palavras de Bochner (2013, p. 53, *apud* Ono, 2018), que compreende a autoetnografia como "uma resposta a uma crise existencial – um

[6] Do original "*demands high, rigorous, courageous and challenging levels of personal, relational, cultural, theoretical and political reflexivity.*"

desejo de se fazer um trabalho significativo e de se levar uma vida significativa”[7]. Essa afirmação traduz com precisão a inquietação que me acompanhou desde o início deste trabalho. Enfrentei grande dificuldade em escolher um tema, pois não queria desenvolver “qualquer coisa”. Eu desejava investir meu tempo em algo que realmente fizesse sentido, que expressasse quem sou e refletisse o percurso que construí, e que me construiu, ao longo desses cinco anos de formação.

Sendo assim, apresento a seguir um relato reflexivo, sensível e vulnerável da minha experiência enquanto professora assistente em uma escola bilíngue de educação infantil, com o objetivo de contribuir para novas reflexões no campo da formação docente.

3. O contexto do relato

O relato que será abordado neste trabalho ocorreu no ano de 2024, durante o período em que atuei como estagiária na função de professora assistente em uma escola privada de ensino bilíngue, localizada em um bairro de classe média alta da cidade de Brasília. A instituição oferece educação bilíngue português/inglês desde a primeira infância até o ensino médio, destacando-se especialmente pelo seu programa de educação infantil bilíngue.

A escola adota o Primary Years Program (PYP), um currículo transdisciplinar voltado para crianças dos três aos doze anos, que tem como foco a aprendizagem por meio da investigação e da descoberta, e o protagonismo do aluno no processo de ensino. O programa é implementado pela escola em alinhamento com o International Baccalaureate (IB), uma rede educacional que atua em parceria com instituições de ensino ao redor do mundo.

Com foco em uma formação integral dos aprendizes, essa abordagem busca oferecer ferramentas conceituais e práticas para que os alunos sejam capazes de responder aos desafios e oportunidades enfrentados em nosso mundo em rápida transformação (INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION, [s.d.]). Ao fomentar uma mentalidade internacional, o objetivo do programa é formar indivíduos responsáveis e que liderem transformações em sua comunidade, tanto em âmbito local quanto global.

---

[7] Do original “*It’s a response to an existential crisis– a desire to do meaningful work and lead a meaningful life*”.

Sob essa perspectiva, o aprendizado de uma língua estrangeira, especialmente o inglês, constitui-se como importante meio de comunicação, que facilita a interação social entre os povos e a transposição de fronteiras.

Além de competências acadêmicas, o currículo também visa ao desenvolvimento de alguns atributos — o chamado "perfil do aluno IB" —, em que a formação dos alunos colabora para que eles se tornem comunicadores, equilibrados, reflexivos, íntegros, receptivos, solidários, dentre outros. Como cidadão global, o aluno com o "perfil IB" deve ser capaz de demonstrar respeito a si, ao próximo e ao mundo como um todo.

Nesse contexto, acompanhei uma turma de *Kindergarten* (equivalente ao último ano pré-escolar) composta por 19 alunos com idades entre cinco e seis anos. Por se tratar de uma fase inicial do processo de alfabetização, a proposta pedagógica da escola previa uma divisão equilibrada entre os dois idiomas: metade do tempo era conduzido em Inglês e a outra metade em Português, com o objetivo de promover a alfabetização simultânea nas duas línguas.

A turma contava com duas professoras titulares, cada uma responsável por um idioma, e eu, na condição de professora assistente estagiária, acompanhava os alunos durante todo o horário letivo, do início ao fim do turno escolar. Além das aulas regulares, eles também tinham aulas de Música, Educação Física e Artes uma vez por semana.

O relato ocorreu no início do ano letivo. Os nomes dos alunos citados foram substituídos por pseudônimos para preservar a sua identidade.

4. O relato

Numa sexta-feira à tarde, eu iniciava mais um turno de trabalho na escola. Naquele dia, já no início do horário, um dos alunos se recusava a participar da aula e se assentar na roda que a professora de Inglês estava fazendo com as crianças. Em situações como essa, geralmente, a professora prosseguia com a aula enquanto eu ficava responsável por modelar[8] a criança ao comportamento adequado. E foi o que eu fiz. No entanto, após longos minutos de insistência, tentando dialogar, negociar e levá-lo até a roda, ele permanecia resistente à proposta e agora começava a chutar

[8] Termo utilizado pela escola que descreve a atitude de instruir e guiar os alunos a um comportamento desejado.

os materiais da sala. Como ele apresentava muita resistência, pensei que ao tentar contê-lo, poderia correr o risco de machucá-lo, então a orientadora educacional foi chamada e levou-o para a sala dela. Enquanto isso, precisei levar uma aluna que estava com febre à enfermaria, e como os pais dela não atendiam às ligações, gastei algum tempo percorrendo a escola em busca de um número de celular alternativo. Finalmente conseguimos contatar a avó, que depois de alguns minutos veio buscá-la. Quando voltei para a sala, os alunos já estavam fazendo as atividades em suas mesas, então estive auxiliando mais de perto uma aluna que costumava se esquivar das atividades.

Após o momento do lanche e do parquinho, fomos para a aula de música. Ao chegar na sala, a turma da aula anterior ainda estava saindo, e ao julgar pelas expressões da assistente que os conduzia, não havia sido nada tranquila. Aquela seria a penúltima aula, e a professora de música já estava cansada e visivelmente afetada pelos acontecimentos do dia. As crianças estavam barulhentas e agitadas, pois acabavam de sair do recreio, então somente depois de algum tempo consegui que eles fizessem uma roda. Contudo, dois alunos específicos — um deles, Miguel, que tinha tido a conversa com a orientadora mais cedo — continuavam fazendo brincadeiras e ignorando a professora. Tentei conversar várias vezes, mas como não me atendiam, decidi separá-los. Enquanto isso, Clara — a aluna que costumava fugir das atividades — dava cambalhotas e se pendurava nas barras de balé[9]. Quando eu conseguia fazer com que algumas crianças parassem, outras começavam, e assim foi até que a professora, por fim, iniciou a música de boas-vindas.

Nessa canção, a professora costuma cantar os nomes de todos os alunos para dar-lhes boas-vindas individualmente, porém, quando ela cantou o nome do Miguel, ele imediatamente fez uma expressão de chateação, e, numa questão de segundos, se levantou e saiu correndo para fora da sala. Saí atrás dele, e ao fazer isso acabei escorregando numa poça de água que havia no corredor — provavelmente derramada das garrafas das crianças — e caindo. Não tendo muito tempo para pensar na dor, me levantei rapidamente e continuei à procura dele, encontrando-o no próximo corredor onde consegui que parasse para conversar comigo.

Perguntei o porquê de ele estar agindo daquela maneira, pois nós já havíamos conversado sobre isso. Ele costumava fugir da sala nos primeiros dias de aula, mas

[9] A sala também era equipada para servir como sala de dança.

há algum tempo já havia cessado com essa atitude. Expliquei que, se ele não quisesse que o seu nome fosse citado na música, poderia falar para a professora e aquilo não ocorreria mais: "se você não quer fazer algo, você pode usar as palavras". Havíamos identificado que Miguel tinha comportamentos impulsivos e dificuldade de expressar suas emoções, por isso, o incentivávamos a melhorar a sua comunicação. Depois de alguns minutos de conversa, consegui acalmá-lo e voltamos para sala, porém, ao chegar na sala, após poucos minutos ele voltou a fazer brincadeiras com o colega anterior.

Nesse meio tempo, eu estava tentando conversar com Clara, mas a minha orientação não estava sendo atendida, ela continuava dando risadinhas de mim, como se estivéssemos numa grande brincadeira. Tentei levá-la para fora da sala de aula para que pudéssemos conversar melhor, mas ao sair ela continuou fazendo brincadeiras e se jogando no chão do corredor, ignorando totalmente os meus pedidos e evitando me olhar nos olhos. Tentei erguê-la, mas ela fazia ainda mais esforço para continuar no chão. Nesse momento, senti que havia esgotado todos meus recursos, eu não aguentava mais conversar, chamar atenção, insistir pacientemente, estava exausta!

Percebi que eu não estava mais conseguindo controlar a situação, pois quando eu acabava de resolver algo, outro conflito logo se instalava, eu era a marinheira de um barco que afundava. Precisava pedir ajuda. Sem conseguir convencê-la a voltar para sala ou fazer com que ela andasse por conta própria, decidi pegá-la no colo e subi em direção às salas com a intenção de pedir auxílio a alguma das minhas professoras. As salas eram distantes e Clara era pesada de se carregar, e eu já havia levado uma queda minutos antes.

No meio do caminho, me deparei com um grupo de professoras, entre elas a coordenadora e a orientadora educacional, elas tinham acabado de sair de uma reunião. Ao ver o meu atordoamento elas se atentaram a mim e eu me aproximei do grupo: “Preciso de ajuda”, “Miss o que houve? Nossa você está tremendo!”. Até aquele momento eu não havia percebido que estava tremendo, não havia me dado conta de que o estresse estava percorrendo toda extensão do meu corpo. “Miss eu não tô dando conta, não tô dando conta”, “Eu tô no meu limite” eu disse em lágrimas enquanto entregava a criança, “Me dá aqui a Clara” ouvi de volta. Eu conseguia pensar vagamente que eu estava no meio do corredor, e chorando na frente da equipe gestora, mas aquele choro não era controlável, eu estava totalmente vulnerável. A

orientadora educacional me conduziu até uma sala vazia, enquanto a outra ficou com a criança, expliquei que a professora de música enfrentava sozinha um cenário caótico e que precisava de ajuda, então, ela providenciou que alguém fosse até lá.

Depois que eu consegui me acalmar, ela começou a conversar comigo. Ela comentou sobre a conversa que tinha tido com Miguel mais cedo, ressaltando que ele havia dito que gostava de mim e que eu tinha a oportunidade de ganhar a confiança dele. Também reconheceu as dificuldades da minha turma e me deu conselhos acerca de estratégias que eu poderia aplicar para contornar a situação. Ao ouvir isso, eu tive duas reações: fiquei feliz porque o que ela falou eu já estava fazendo, portanto, era um sinal que eu estava no caminho certo, e fiquei triste porque ainda não estava funcionando. Eu disse a ela que já estava colocando aquilo em prática, mas que me faltava algo muito importante: o tempo. Eu não poderia me permitir focar na situação de um aluno como eu gostaria, pois enquanto isso, o restante da turma também requeria a minha assistência.

A orientadora compreendeu a minha fala, e disse que ela também reconhecia a necessidade de dar maior assistência a minha turma, mas que naquele momento não estava sendo possível. Naquele período, a instituição estava enfrentando uma dificuldade com a contratação de novos assistentes, assim, o quadro de funcionários não estava sendo suficiente para atender as demandas da escola. Ao final da conversa, ela me deu palavras de incentivo e se mostrou disponível para que eu pudesse procurá-la em qualquer eventual situação. Logo após, voltei para minha sala, e como a turma ainda não havia voltado da aula de música, aproveitei o momento para organizar os materiais.

Mais tarde, quando conversei sobre a situação com as minhas professoras, uma delas me contou que havia ido até a sala de música junto com a coordenadora, e que ainda assim, com as duas presentes, elas tiveram dificuldade em acalmar as crianças, e que foi uma situação boa porque: “agora elas entendem o que estamos enfrentando com aquela turma”. Essa fala, me trouxe um certo alívio, pois, diante dessa situação eu havia me sentido fracassada: “Eu falhei”, “Não fui capaz de exercer o meu trabalho”. No entanto, esse relato, feito por profissionais mais experientes, me fez perceber que a situação que eu estava lidando era maior do que eu, ia além das minhas capacidades.

Após refletir sobre as minhas ações nesse episódio, eu fiquei feliz pela forma como reagi diante do cenário: não destratei, não gritei, nem disse coisas indevidas

para as crianças. Mesmo no ápice do meu estresse emocional, não permiti que o meu humor abalado recaísse sobre eles. A verdade é que se passa tanto tempo “aguentando” que às vezes há o medo de, em algum momento de muita sobrecarga, “perder a cabeça”, o medo de perder o controle e reagir de maneira emocionalmente desequilibrada diante dos alunos.

Depois desse dia, eu acredito que fiquei traumatizada com as aulas de música. Sempre que o horário se aproximava, eu já entrava em estado de tensão “O que será que nos espera hoje?”. Antes de irmos, a professora fazia algumas negociações com as crianças: se tivessem um bom comportamento poderiam ganhar figurinhas, ter tempo extra no parquinho ou alguma outra coisa que lhes interessasse. Eu também estava mais esperta, conhecia as crianças melhor e sabia o que poderia fazer para tentar prevenir algumas ocorrências. Contudo, levou algum tempo para que aquela tensão passasse, na verdade, ela nunca foi embora, a diferença era que agora eu também tinha a memória das vezes que deram certo, e era nelas que eu tentava me apoiar antes de entrar em cada nova aula.

5. Análise e discussão

Nesta seção apresento a minha análise em quatro temas: o professor como modelo para os alunos e a sobrecarga emocional, as emoções dos professores de línguas, o temor diante das próprias reações e a culpabilização docente.

5.1 O professor como modelo para os alunos e a sobrecarga emocional

O professor, dentro do ambiente escolar, não é apenas alguém que transmite conhecimento, mas ocupa também o lugar de referência comportamental, social e até moral para seus alunos. No relato, fica evidente que há uma forte correspondência entre as emoções dos professores e o comportamento dos alunos. Isso pode ser observado na situação com Miguel, em que busquei ensiná-lo a lidar com suas emoções e a comunicar o que estava sentindo por meio do meu próprio exemplo. Naquele momento, minha postura, meu tom de voz e minha capacidade de me autorregular não estavam apenas conduzindo a situação, eles estavam ensinando. Miguel podia, a partir do meu comportamento, ter uma referência de como agir.

Estudos apontam que os alunos são capazes de perceber alterações nas reações emocionais dos professores, e isso reflete em seu desempenho escolar.

Segundo Thomas e Montomery (1998, *apud* Sutton e Wheatley, 2003) os estudantes experienciam tristeza, culpa e constrangimento ao ouvirem gritos em sala de aula, independentemente de serem o alvo direto ou apenas testemunhas da situação. De maneira semelhante, em Liljestrom *et al.* (2007) professoras mencionam que a raiva expressa por elas em sala de aula era rapidamente reproduzida pelos alunos.

Naquela ocasião, ocupando o papel de professora assistente, eu compreendia que se esperava de mim uma postura equilibrada, cuidadosa e respeitosa, independentemente do que estivesse sentindo. Por isso, ao afirmar que *"fiquei feliz pela forma como reagi diante do cenário: não destratei, não gritei, nem disse coisas indevidas para as crianças. Mesmo no ápice do meu estresse emocional, não permiti que o meu humor abalado recaísse sobre eles"*, eu refletia não apenas a minha satisfação, mas também o alívio de ter conseguido atender às expectativas emocionais daquele contexto.

Essa expectativa é o que Hochschild (1983) denomina como *trabalho emocional*[10], que consiste no esforço de demonstrar emoções adequadas às normas sociais e institucionais do ambiente profissional. Trata-se de um fenômeno especialmente presente em profissões que envolvem interação direta com o público, nas quais se espera que o trabalhador performe um determinado comportamento emocional independentemente do que se sente de fato. Assim, os trabalhadores seguem as chamadas *regras emocionais*[11], que definem quais emoções podem ou não ser expressas. No ambiente escolar, isso significa que o sucesso do trabalho docente está diretamente ligado à capacidade do professor de regular suas emoções conforme essas expectativas (Benesch, 2018, p. 62).

Voltando ao conceito de emoções, a partir dos três domínios descritos por Frenzel *et al*. (2021) — subjetivo, comportamental e fisiológico —, compreende-se que elas se manifestam no âmbito das interações entre o indivíduo e o seu ambiente. Nesse sentido, retoma-se o conceito de regulação emocional, que se refere ao processo, consciente ou inconsciente, de gerenciar as próprias emoções a fim de alcançar determinados objetivos. Gross (2015) destaca que a regulação emocional não pode ser compreendida de forma isolada, mas sempre em relação ao contexto no qual ocorre, já que determinadas estratégias são adaptativas (p.17).

---

[10] Tradução nossa para "*Emotional labor*".
[11] Tradução nossa para "*Feeling rules*".

Dito isso, no caso dos professores, a regulação emocional muitas vezes não é uma escolha, mas uma exigência institucional. Como aponta Hochschild (2012, *apud* Santos Junior, 2021, p. 46), o *trabalho emocional* se torna uma comoditização da regulação emocional, pois as emoções passam a ser negociadas como um "produto educacional". Assim, a expressão de emoções positivas fazia parte da minha função e da experiência escolar oferecida. Logo, ao conter frustrações e inseguranças diante das demandas da sala de aula, eu estava regulando minhas emoções para corresponder às expectativas institucionais.

Esse movimento fica ainda mais evidente nas cenas descritas, nas quais precisei engolir o desconforto gerado após sucessivas tentativas frustradas. O trabalho em sala de aula envolve muitas emoções difíceis que, por não serem bem-vistas, acabam nos levando, enquanto profissionais, a esconder e mascarar tais emoções. Em Sutton (2007), as professoras relataram que, muitas vezes, eram tomadas por raiva ou frustração, mas aprendiam a camuflar esses sentimentos, pois demonstrá-los poderia ser interpretado como falta de controle, incompetência ou até mesmo agressividade.

Nesse sentido, Vasques-Menezes e Codo (2000) comparam o trabalho do professor ao de um artista no palco. O professor, segundo os autores, deve manter o bom humor e a disposição, como alguém que precisa "montar o palco" e manter o espetáculo, ainda que esteja emocionalmente exausto. Porém, ao contrário de outros profissionais que lidam com o público, o professor precisa, além de agradar, também orientar, corrigir e disciplinar, e isso torna o seu trabalho ainda mais complexo.

> (O bom professor) não pode se dar ao luxo de ficar triste, pois sua tristeza certamente prejudicará o desempenho dos alunos, já que para eles o professor é um baluarte, uma fortaleza. O sorriso tem que estar sempre presente, mesmo que coração e mente sofram. Se o professor não for criativo, não for capaz de criar estimulações constantes para captar a atenção de seu aluno, tal como o publicitário faz com o consumidor, a monotonia tomará conta de seu trabalho e a atenção do aluno se dispersará. [...] cabe ao professor motivar os alunos, construir a cena, independente das condições do palco (Vasques-Menezes e Codo, 2000, p.19).

Para mim, foi extremamente difícil lidar com a indisciplina das crianças — a relutância de Miguel em participar da roda, a recusa de Clara em atender meus pedidos, a bagunça generalizada na aula de música — e permanecer sorrindo, serena

e paciente. Aguentar ser ignorada, ridicularizada e desrespeitada, e ainda assim manter uma postura "adequada", é um esforço mental e físico indescritível. Essa necessidade de gerenciar, suprimir, disfarçar ou fingir emoções representa para o professor um grande desgaste. Tudo isso acrescenta um peso ainda maior a uma profissão que já é marcada por muitas sobrecargas.

Quando já longe da sala, vivi uma crise e chorei compulsivamente, meu corpo havia finalmente encontrado uma brecha para liberar toda a tensão que vinha sendo acumulada. Tal cena reflete como esse processo constante, silencioso e cumulativo, muitas vezes acaba se manifestando de forma abrupta, em momentos de explosão que surpreendem tanto os alunos quanto o próprio professor.

Seligmann-Silva (2023) alerta que as tensões emocionais repercutem diretamente no corpo, podendo causar adoecimento físico, como dores abdominais, palpitações, tonturas e sensação de sufocamento (p. 249). Dessa forma, a supressão contínua de emoções legítimas — como frustração, tristeza ou cansaço — gera um desgaste invisível, que se acumula no corpo e na mente do professor. A longo prazo, isso pode ser extremamente prejudicial, especialmente quando não há suporte emocional ou acompanhamento psicológico. Tais condições demonstram a vulnerabilidade à qual os docentes estão expostos.

Nesse cenário, observa-se o surgimento de diversos transtornos mentais, como depressão, ansiedade, síndrome do estresse pós-traumático e *burnout*. Este último se caracteriza por um estado de esgotamento físico e emocional, resultante de um desgaste prolongado e sucessivas frustrações (Seligmann-Silva, 2023). Vasques-Menezes e Codo (1999, *apud* Lourenço, 2016, p. 44) definem o *burnout* como a “síndrome da desistência”, pois o indivíduo deixa de se engajar com o trabalho e com as relações afetivas. Essa conjuntura de adoecimento da saúde física e mental dos docentes reforça a necessidade desta pesquisa e evidencia a urgência de lançar luz sobre o assunto.

Assim, na prática percebi que o desgaste não vem apenas das tarefas pedagógicas, mas também das exigências emocionais que se impõem de forma silenciosa. Não é difícil entender por que, nessas condições, o professor chega ao ponto de dizer *“Eu não aguento mais”*, *“Eu estou exausto”*. Mas, diferente de mim, que naquele momento pude reconhecer meu limite e buscar ajuda, muitos não chegam sequer a pedir socorro. Seguem adoecendo em silêncio, naturalizando o sofrimento como parte da rotina escolar.

Diante disso, compreende-se que ser visto como referência implica para o professor, muitas vezes, renunciar a si, suprimir emoções e sustentar situações que ultrapassam os limites do trabalho. Esse é o retrato da sobrecarga emocional na vida dos professores: um peso invisível, muitas vezes normalizado no cotidiano da docência, mas que adoece, desgasta e corrói silenciosamente aqueles que estão tentando diariamente sustentar o “espetáculo” da sala de aula.

5.2 As emoções dos professores de línguas

Acredito que seja importante fazer um adendo para abordar, em específico, o contexto dos professores de línguas, haja vista que o relato ocorreu num cenário de ensino bilíngue, marcado por uma abordagem multicultural e internacionalizada.

Sobre esse tópico, Mercer (2020) argumenta que os professores de línguas são acompanhados por estressores adicionais em sua função. De acordo com King e Ng (2018, *apud* Mercer, 2020, p.1057), a linguagem é algo tão conectado ao *self* (a ideia de si, identidade) do indivíduo, que o professor de línguas pode se sentir muito mais envolvido com seu aspecto emocional durante o trabalho do que professores de outras disciplinas.

Nesse sentido, Mastrella-de-Andrade (2011) explica que a língua vai além de apenas um proferimento de sons, mas implica construir identidade e novas formas de sentir e pensar, o que envolve um processo constante de mudanças e transformações. Desse modo, o professor de línguas em sala de aula está constantemente interagindo com seus sentimentos (e com os dos seus alunos), uma vez que a linguagem é indissociável dessa experiência subjetiva.

Diversos fatores caracterizam essa diferenciação do trabalho do professor de línguas, como a ansiedade linguística, o alto trabalho emocional, a intensa carga intercultural e a necessidade de envolvimento ativo e dinâmico (Santos Junior, 2021; Mercer, 2020). No que se refere à intensa carga intercultural, na escola em que eu trabalhava lidávamos diretamente com esse ambiente diverso: a cultura de outro país, seus costumes, celebrações, hábitos, modos de falar, metodologia de aprendizado etc. Até mesmo cantávamos o hino nacional dos dois países e demonstrávamos respeito às duas bandeiras. Assim, eu atuava num ambiente plural e dinâmico, lidando com questões relacionadas à afetos, cultura e identidade — esforço que também se configura como *trabalho emocional*. Dessa forma, a interação linguística traz consigo

novas culturas e formas de ser, exigindo do professor adaptação constante a esses múltiplos contextos.

Além disso, eu vivenciava na escola um ambiente imersivo, onde não se ensinava inglês de forma explícita, como em um curso de idiomas — pelo menos não no nível em que eu atuava —, mas a língua estava presente em tudo o que fazíamos. Nesse cenário, a norma era que eu falasse em inglês com os alunos durante todo o horário escolar, com exceção da aula de Português. Assim, em momentos de conflito, eu deveria falar primeiramente em inglês com as crianças e, caso elas não estivessem entendendo ou atendendo às minhas orientações, então era permitido o uso do português para facilitar a comunicação e resolver a situação mais rapidamente.

Dessa maneira, no episódio relatado, enquanto eu lidava com as minhas emoções e com as dos alunos em um momento de tensão, ainda precisava manter a consciência constante de *"qual língua devo usar neste contexto?"*, alternar entre elas e questionar *"agora já posso voltar para o inglês?"*, *"será que ele entende essa palavra?*". O esforço cognitivo de se comunicar em outro idioma, enquanto desempenhava a função de educar, tornava o processo ainda mais complexo. A esse respeito, Kuerten Dellagnelo e Agnoletto (2024), sob uma perspectiva vygotskiana, reconhecem que a cognição e as emoções dos professores interagem constantemente, de forma a se complementarem ou a entrarem em conflito (p. 3).

Sendo assim, é possível compreender que o ensino de línguas envolve particularidades que o diferencia de outras áreas do conhecimento, uma vez que a aprendizagem de línguas está diretamente relacionada à expressão, à identidade e à cognição, constituindo um processo profundamente ligado ao contexto social e cultural. Por esse motivo, os professores de línguas podem vivenciar a sobrecarga emocional de maneira ainda mais acentuada. Portanto, reconhecer tais aspectos podem contribuir para compreender melhor a sobrecarga emocional evidenciada na minha experiência.

5.3 O temor diante das próprias reações

"A verdade é que se passa tanto tempo 'aguentando' que às vezes há o medo de, em algum momento de muita sobrecarga, 'perder a cabeça', o medo de perder o controle e reagir de maneira emocionalmente desequilibrada diante dos alunos."

Esse trecho nos chama atenção para outro ponto importante: o temor que muitos professores sentem diante das próprias reações emocionais. Durante o estágio, constantemente eu temia perder o controle. Em dias mais estressantes, passava a falar menos, respondia com monossílabos, tentando evitar dar alguma resposta rude aos alunos. O medo de *"perder a cabeça"*, de reagir de forma impulsiva, parece ser um sentimento compartilhado por muitos docentes. Em Lima *et al.* (2023), uma médica que atendia professores no serviço público relata:

> Atendi muitas professoras que chegavam a chorar, pedindo licença, porque não aguentavam mais, tinham vontade de bater nos alunos. Isso é burnout, esgotamento profissional. A pessoa vai se esgotando. A pessoa chora porque tem um sentimento horrível de culpa, de vergonha. Ela se sente esgotada, dorme mal, tudo irrita, ela se volta para quem é o alvo do trabalho dela (Lima *et al.*, 2023, p.31).

Esse tipo de relato revela não apenas o sofrimento emocional, mas a culpa que o acompanha. Além disso, o temor diante das próprias emoções também pode estar associado ao fato de que, para a maioria, esse tipo de experiência é nova e inesperada. Até estarem de fato atuando em uma sala de aula, muitos não imaginam como o dia a dia escolar pode afetá-los emocionalmente, e se assustam ao perceber suas próprias reações. As professoras entrevistas por Liljestrom *et al.* (2007), por exemplo, afirmaram se sentir completamente surpresas e assustadas ao se depararem com suas próprias reações emocionais no ambiente escolar.

O processo emocional pode envolver alterações fisiológicas que afetam os batimentos cardíacos, a temperatura corporal, e também pode se evidenciar nas expressões faciais como nas sobrancelhas franzidas e nos lábios fortemente tensionados (Sutton, 2007, p. 261). Quando estamos sob grande efeito de estresse podemos sentir essas alterações de maneira muito intensa, como no meu caso, em que todo o meu corpo tremia devido a tensão, e eu sequer havia percebido até que a orientadora notou: “*Nossa você está tremendo*!”. Até aquele momento, eu não havia me dado conta de que o estresse estava se manifestando fisicamente em mim.

Na formação docente, somos treinados para muitos aspectos: domínio do conteúdo, planejamento de aulas, metodologias, abordagem crítica, afetividade no ensino, entre outros. No entanto, fala-se pouco sobre como lidar com os aspectos emocionais da docência, com próprios sentimentos, angústias e dilemas — elementos tão inerentes na rotina de um professor quanto um planejamento de aula. De acordo com Sutton (2007), compreender melhor as próprias reações emocionais pode ajudar

os professores a enfrentarem essas situações com mais preparo e equilíbrio. Nesse sentido, experiências de formação que incluam o desenvolvimento das competências emocionais mostram-se cada vez mais necessárias.

Estudos mostram que intervenções deste tipo podem beneficiar significativamente os professores. Um programa aplicado a 224 docentes nos EUA, demonstrou melhorias na regulação emocional, na redução do estresse e na qualidade das interações em sala de aula (Jennings *et al.*, 2017). De forma semelhante, Marques *et al.* (2021) realizaram uma intervenção participativa com professores de uma escola pública de São Paulo e abordaram temas como: “Lidando melhor com o medo e a ansiedade”, “Impacto das emoções desagradáveis – raiva e frustração” e “Cultivo das emoções agradáveis para o equilíbrio emocional”. Ao final da intervenção, os participantes relataram melhorias na compreensão das emoções, no uso de estratégias de regulação, na sensação de bem-estar e na qualidade das relações com os alunos. Esses dados apenas reforçam a importância de preparar melhor os professores para lidar com a dimensão emocional da docência.

Ao longo do curso, fui apresentada a abordagens pedagógicas que valorizam o vínculo entre professor e aluno, o olhar atento às singularidades e o acolhimento emocional — aspectos amplamente incentivados nos contextos de formação docente. É perceptível que nos debates educacionais contemporâneos, a afetividade no ensino tem ocupado cada vez mais um lugar de destaque. Espera-se um professor que se envolva, que crie vínculos e enxergue os alunos para além das carteiras. No entanto, é necessário também refletir sobre os impactos que essa afetividade e um ensino emocionalmente engajado podem gerar na vida dos professores. O investimento afetivo na relação pedagógica tem um custo, e reconhecê-lo com seriedade e empatia é essencial para que tenhamos um olhar cuidadoso não apenas com os alunos, mas também com os educadores.

5.4 A culpabilização docente

No relato, é possível perceber que, após os acontecimentos daquele dia, fui tomada por um forte sentimento de fracasso, ao concluir que não havia sido capaz de exercer minha função. Sentia que havia falhado em gerenciar a turma, em manter as coisas sob controle e, consequentemente, em cumprir meu papel como educadora. A sensação era de ser, como diz a frase que utilizei no relato, *"a marinheira de um barco*

que afundava". E, enquanto marinheira, eu não havia conseguido comandar minha tripulação.

Somente após conversar com as minhas professoras consegui compreender que aquilo tudo não era culpa minha e que eu estava lidando com uma situação que extrapolava minhas capacidades. Devido à minha inexperiência, eu não tinha dimensão do quanto aquela situação era, de fato, difícil. Faltava-me um parâmetro para saber se aquilo era realmente pesado ou se eu estava sendo fraca demais. Entretanto, mediante o respaldo de profissionais que já atuavam nesse contexto há mais tempo, e da atitude da orientadora em reconhecer as falhas da escola, pude ampliar minha visão sobre a situação e me livrar de parte daquele peso.

Vasques-Menezes e Codo (2000) argumentam que os docentes são profissionais extremamente autônomos e que tendem a assumir integralmente a responsabilidade pelo seu trabalho. Mesmo diante de situações adversas, o professor acredita que, com esforço e dedicação, ele será capaz de transformar a realidade ao seu redor. Segundo os autores, o trabalho educacional é altamente complexo, pois envolve uma rede de relações entre professor, aluno, escola, pais e comunidade, sendo que o processo de ensino-aprendizagem é resultado da interação entre todos esses agentes (Vasques-Menezes e Codo, 2000, p. 36). Contudo, motivado por seu elevado senso de responsabilidade, o professor frequentemente busca, sozinho, compensar as ausências e falhas das demais partes.

Se a gestão escolar não funciona adequadamente, se faltam recursos, se o aluno enfrenta problemas familiares, o professor acredita que, por meio do seu trabalho e esforço pessoal, conseguirá superar tais adversidades (Vasques-Menezes e Codo, 2000, p. 36). Essa crença o leva a adotar uma postura idealizada, superestimando seu poder de influência. E, assim, segue fazendo cada vez mais, tentando suprir aquilo que, na prática, não é responsabilidade individual. No entanto, esse é um ciclo insustentável, pois, se algo ruim acontece, o professor tende a assumir para si toda a culpa. Por outro lado, quando as coisas vão bem, o mérito nem sempre lhe é reconhecido, justamente porque o ensino-aprendizagem resulta de múltiplos fatores. Ao longo do tempo, a dificuldade em atender expectativas tão altas gera sucessivas frustrações, levando à perda da motivação e ao aumento dos sentimentos de culpa e fracasso.

Essa lógica da culpabilização, porém, não nasce apenas das próprias exigências do professor sobre si, mas é algo socialmente imposto. A sociedade tende

a responsabilizar o professor por todos os problemas da educação. As expectativas sobre sua atuação são extremamente elevadas: projeta-se nele a figura de um herói, de alguém vocacionado a transformar vidas através do ensino. Assim, o professor é apresentado como a “cara” da educação, e logo, se torna também seu bode expiatório. Nas palavras de Lourenço (2016), “a sociedade projeta na figura do professor a resolução de todos os problemas sociais e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados” (p. 26). Na minha experiência é possível perceber como esse pensamento da responsabilização já está profundamente enraizado no imaginário docente, afetando tanto profissionais mais experientes quanto aqueles que estão apenas iniciando na carreira.

Além disso, outro aspecto que ficou evidente na minha vivência foi o distanciamento, muitas vezes existente, entre a gestão escolar e o cotidiano da sala de aula. O comentário das professoras, ao dizerem que "*agora elas (a coordenação) entendem o que estamos enfrentando com aquela turma*", demonstra claramente esse desalinhamento. Na escola em que eu atuava, a coordenação costumava ser bastante presente, realizando visitas frequentes às salas. No entanto, a própria rotina, muitas vezes dificultava que esse acompanhamento fosse constante e que tivessem pleno conhecimento do que ocorria. Tal fato, reflete uma realidade comum do contexto educacional, em que muitos professores sentem que as equipes gestoras não compreendem os dilemas e demandas reais da sala de aula, e, por vezes, oferecem soluções que não se aplicam à realidade, o que acaba gerando sentimentos de frustração, solidão e impotência.

Diante disso, torna-se fundamental repensar a lógica da culpa que perpassa as relações no ambiente escolar. É urgente substituir a cultura da responsabilização individual por práticas coletivas, colaborativas e solidárias. Não raro, vemos a gestão culpando o professor por não ter uma boa formação; o professor culpando a gestão pela falta de suporte; os alunos culpando o professor por não gostarem das aulas; os pais responsabilizando o professor pelo desempenho dos filhos; e o professor, por sua vez, culpando as famílias pelo mal comportamento dos estudantes. Essa dinâmica precisa ser superada. Como defendem Lima *et al.* (2023), “é preciso que os laços de solidariedade sejam restabelecidos, o coletivo fortalecido, e os professores reconhecidos em uma organização do trabalho que valorize a autonomia e fomente o diálogo e a democracia” (p. 32).

Silva e Fischer (2023) destacam que é necessário ampliar o olhar e romper com discursos e posicionamentos ideológicos que culpabilizam o trabalhador pelos efeitos de estruturas organizacionais que, na realidade, são profundamente adoecedoras. No campo educacional, isso significa questionar a narrativa que atribui aos professores a culpa pelos fracassos de um sistema que não lhe oferece as condições necessárias para exercer sua função, e ainda lhes impõe o estigma de fracos ou pouco qualificados (Silva e Fischer, 2023, p. 51).

Quando há uma equipe unida, articulada e comprometida, é possível enfrentar com mais eficiência os desafios cotidianos da escola. E, sobretudo, o professor deixa de carregar sozinho o peso da culpa. No meu caso, foi justamente o apoio das colegas de profissão que me ajudou a ressignificar aquela experiência, compreender que eu não era insuficiente e aliviar parte da pressão que me afligia. Desse modo, acredito que nenhum professor deveria navegar solitário em meio às adversidades de um sistema que só se sustenta quando há apoio, solidariedade e construção coletiva.

6. Considerações finais

As discussões educacionais contemporâneas têm reconhecido a importância das emoções nos contextos de aprendizagem. No entanto, muitas dessas falas acabam se concentrando apenas nos aprendizes, enquanto as vivências emocionais dos professores acabam sendo desconsideradas. A rotina profissional docente é marcada por múltiplas atribuições e sobrecargas, e a sobrecarga emocional é mais uma delas, que, apesar de invisibilizada, tem um profundo impacto na vida desses profissionais.

Nesse sentido, acredito que trabalhos autoetnográficos como este podem contribuir para ampliar as vozes no debate sobre a temática, ajudando a compreender os dilemas enfrentados pelos docentes e de que maneira isso repercute em seu âmbito emocional. Ao refletir sobre as experiências vividas em sala de aula, ainda que sob a perspectiva de uma licencianda e estagiária, é possível alcançar uma compreensão mais ampla acerca das emoções, motivações, pensamentos e reações que permeiam esse ambiente. Ademais, também permite conhecer os desafios enfrentados por aqueles que atuam no contexto de ensino.

A necessidade constante de performar um papel, leva os professores a se utilizarem da regulação emocional de maneira quase teatral, na tentativa de atender

às expectativas institucionais. Isso acaba resultando em fenômenos como a supressão emocional, que geram desgaste, sobrecarga psíquica e criam condições favoráveis ao adoecimento. Soma-se a isso o fato de que os docentes podem se sentir culpados e responsabilizados por demandas que estão além do seu controle. Desse modo, espera-se que os professores possuam competências emocionais para as quais muitas vezes não foram devidamente preparados.

A minha experiência como professora em início de carreira evidencia o quão grave é a conjuntura atual e o quanto se faz necessária uma preparação mais efetiva dos docentes que ingressam na área para lidarem com esse cenário. Por meio da análise, foi possível compreender a importância das habilidades de autorregulação e inteligência emocional para que os docentes tenham um bom desempenho no trabalho. Ao considerar a intensidade do processo que vivi, cheguei até mesmo a reavaliar a minha escolha profissional — o que ocorre com muitos professores e os leva a desistir da profissão. Tal situação ressalta a necessidade de repensar os currículos de formação docente, para que estes possam dar conta dos desafios emocionais enfrentados pela categoria.

Reconheço, no entanto, que esta pesquisa possui limitações. Trata-se de uma análise inserida em um contexto relativamente privilegiado: uma escola privada, localizada em um bairro nobre, com alto nível de estrutura e suporte. Assim, a pesquisa não contempla aspectos que se apresentam em ambientes escolares com menores recursos. Estudos que considerem contextos plurais, como o das escolas públicas, seriam de extrema relevância para se observar como questões como regulação emocional, trabalho emocional e culpabilização docente se manifestam nesses espaços.

Além disso, apesar de estar em uma escola bilíngue, minha posição não era exatamente a de professora de língua inglesa, mas sim de professora assistente. Por isso, meu relato não permitiu analisar com profundidade o aspecto do uso da linguagem nesse contexto. Sendo assim, trabalhos que pudessem se debruçar sobre as especificidades da condição emocional dos professores de línguas no cenário brasileiro seriam de grande contribuição para a área.

Por fim, destaco a urgência de reconhecer a dimensão emocional da docência para conter uma crise que afeta os docentes em escala global. A sobrecarga emocional no trabalho docente constitui um desafio real, que não pode mais ser ignorado na formação dos profissionais, uma vez que a negligência dessas questões

tem resultado em um grave cenário de adoecimento. Portanto, avançar em políticas públicas e no aprimoramento dos currículos de formação docente torna-se fundamental para preparar melhor os professores iniciantes para os desafios concretos da carreira.

Desse modo, ao considerarmos os professores em sua integralidade, poderemos traçar caminhos para que o ambiente escolar se torne um espaço sustentável para todos os que dele participam. Afinal, só se pode pensar no futuro da educação se formos capazes de garantir o bem-estar daqueles que o constroem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Marta de; FREIRE, Sofia. Emoções discretas dos professores: o papel da emoção raiva na construção da autoeficácia docente. *RIFOP: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado***, v. 38, n. 99, p. 381-400, 2. 2024. ISSN 2530-3791. DOI: 10.47553/rifop.v99i38.2.101116. Disponível em: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/143786/1/101116-Texto%20del%20art%C3%ADculo-430037-1-10-20240723.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BENESCH, S. Emotions as agency: feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. **System**, v. 79, p. 60-69, 2018. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015. Acesso em: 19 jun. 2025.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. New York: Routledge, 2008.

FRENZEL, A. C.; DANIELS, L.; BURIĆ, I. Teacher emotions in the classroom and their implications for students. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 250–264, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501. Acesso em: 20 abr. 2025.

G1. **112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023**. G1 São Paulo, 5 set. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml. Acesso em: 6 jun. 2025.

GROSS, J. J. Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In: GROSS, J. J. (ed.). **Handbook of emotion regulation**. 2. ed. New York: Guilford, 2014a. p. 3–20.

GROSS, J. J. Emotion regulation: current status and future prospects. **Psychological Inquiry**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 1–26, 2015. DOI: https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781. Acesso em: 1 jun. 2025.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart: Commercialization of human feeling**. Berkeley: University of California Press, 1983.

INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION. **Programa dos Anos Primários (PYP)**. Genebra: IBO, [s.d.]. Disponível em: https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/. Acesso em: 05 jun. 2026.

JENNINGS, P. A. *et al*. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 109, n. 7, p. 1010–1028, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1037/edu0000187. Acesso em: 8 jun. 2025.

KUERTEN DELLAGNELO, A.; AGNOLETTO, M. A. A intersecção entre emoção e cognição na formação de professores de línguas: uma perspectiva vygotskiana. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 79–97, 2024. DOI:

10.47677/gluks.v23i3.410. Disponível em: https://revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/410. Acesso em: 1 jul. 2025.

LILJESTROM, A.; ROULSTON, K.; DEMARRAIS, K. “There's no place for feeling like this in the workplace”: women teachers' anger in school settings. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (Ed.). **Emotion in education**. Burlington: Academic Press, 2007. p. 259-274. (Educational Psychology). Elsevier. Disponível em: https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50017-4. Acesso em: 1 maio 2025.

LIMA, C. F.; REIMBERG, C. O.; SILVA, J. P.; LORENZI, R. L. (org.). **Seminários - trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos para a mudança**. São Paulo: Fundacentro, 2023. v. 1.

LOURENÇO, V. P. **Absenteísmo, presenteísmo, Síndrome de Burnout, liderança ética e estratégias de enfrentamento em professores no Distrito Federal**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e Saúde) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/11145. Acesso em: 12 jun. 2025.

MARQUES, A. M. *et al*. Emotional education program: a participative intervention with teachers. **Qualitative Research Journal**, v. 21, n. 3, p. 274–285, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0052. Acesso em: 8 jun. 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MERCER, S. The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. **Language Teaching Research**, v. 27, n. 5, p. 1054-1077, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1362168820973510. Acesso em: 25 jun. 2025.

ONO, F. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 22, p. 51–62, 2018. DOI: 10.34019/1982-2243.2018.v22.27956. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27956. Acesso em: 5 maio 2025.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Paulo Bezerra de Menezes. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

REDE CONECTANDO SABERES. **O futuro da docência no Brasil: diagnóstico, tendências e recomendações**. São Paulo: Conectando Saberes, 2023. Disponível em: https://cev.org.br/media/biblioteca/20230604_professores_Relatorio-Futuro-da-Docencia-atualizado-compactado_compressed.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

SANTOS JUNIOR, E. C. dos. **Sinto, logo existo: regulação emocional de professores de inglês em serviço**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2021.026. Acesso em: 6 jun. 2025.

SELIGMANN-SILVA, E. Saúde mental e trabalho: o caso dos profissionais do ensino. In: LIMA, C. F.; REIMBERG, C. O.; SILVA, J. P.; LORENZI, R. L. (org.). **Seminários - trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos para a mudança**. São Paulo: Fundacentro, 2023. v. 1. p. 245-263. Disponível em: http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/HNR4SCAXA4Q6G9GXGF8T9NVHSVT234.pdf. Acesso em: 4 jun. 2025.

SILVA, J. P.; FISCHER, F. M. Trabalho e saúde dos professores: uma ambiguidade a resolver? ou o desafio da intervenção. In: LIMA, C. F.; REIMBERG, C. O.; SILVA, J. P.; LORENZI, R. L. (org.). **Seminários - trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos para a mudança**. São Paulo: Fundacentro, 2023. v. 1, p. 35-54. Disponível em: http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/HNR4SCAXA4Q6G9GXGF8T9NVHSVT234.pdf. Acesso em: 4 jun. 2025.

SUTTON, R. E.; MUDREY-CAMINO, R.; KNIGHT, C. C. Teachers' emotion regulation and classroom management. **Theory Into Practice**, [S.l.], v. 48, n. 2, p. 130–137, 2009. DOI: https://doi.org/10.1080/00405840902776418. Acesso em: 3 jun. 2025.

SUTTON, R. E. Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (ed.). **Emotion in education**. Burlington: Academic Press, 2007. p. 259-274. (Educational Psychology). Disponível em: https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2. Acesso em: 20 abr. 2025.

SUTTON, R. E.; WHEATLEY, K. F. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**, New York, v. 15, n. 4, p. 327–358, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1023/A:1026131715856. Acesso em: 23 maio 2025.

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação** (volume 14 da coletânea Cadernos de Saúde do Trabalhador - CUT). 1. ed. São Paulo: CUT, 2000. 53 p.