



ENTRE O CUIDADO E A EXAUSTÃO: UM OLHAR NEUROPSICOPEDAGÓGICO SOBRE O TRABALHO DOCENTE FEMININO A PARTIR DAS PSICODINÂMICAS DO TRABALHO EMOCIONAL

BETWEEN CARE AND EXHAUSTION: A NEUROPSYCHOEDAGOGICAL VIEW OF FEMALE TEACHING WORK FROM THE PERSPECTIVE OF THE PSYCHODYNAMICS OF EMOTIONAL LABOR

Iáscara Gislâne Cavalcante Alves¹

RESUMO: Com uma perspectiva sociológica e também neuropsicopedagógica, o presente ensaio teórico se propõe a analisar o trabalho docente com o intuito de debater a precarização da atividade profissional e desconstruir a imagem estereotipada de professora “tia”, frequentemente associada às pedagogas. Essa representação equivocada vincula a profissão ao cuidado informal e à maternidade, ignorando sua complexidade laboral. Nesse interim, o aumento de alunos diagnosticados com TGD/TEA e Altas Habilidade tem demandado um maior envolvimento emocional dos professores no acolhimento desses estudantes. No entanto, a implementação da educação especial frequentemente se concretiza por meio de improvisos e adaptações precárias, refletindo a desvalorização dessa classe trabalhadora. Neste cenário, a educação inclusiva muitas vezes se sustenta no chamado trabalho emocional – a gestão de sentimentos expressa em acolhimento através de sorrisos, simpatia, presteza etc. Essa dinâmica, aqui denominada de “malabarismo docente”, pode, por vezes, encobrir deficiências na formação profissional ou agravar a deterioração das condições de trabalho dos professores, degradando uma das funções básicas da Neuropsicopedagogia, que é a reintegração de indivíduos com dificuldade de aprendizagem e socialização. Desse modo, este artigo, de natureza teórica, adota uma abordagem metodológica ensaística, fundamentada na revisão de literatura sobre trabalho docente, condições e relações de trabalho, desmistificação da imagem de “tia”, feminização na pedagogia e as psicodinâmicas do trabalho emocional.

Palavras-chave: Trabalho docente; Pedagoga; Trabalho emocional; Neuropsicopedagogia; Educação inclusiva.

ABSTRACT: With a sociological as well as a neuropsychopedagogical perspective, this theoretical essay aims to analyze teaching work in order to discuss the precarization of the profession and deconstruct the stereotypical image of the “auntie” teacher, often associated with female educators. This misleading representation links the profession to informal care and motherhood, overlooking its labor complexity. In this context, the growing number of students diagnosed with ASD (Autism Spectrum Disorder) and those with High Abilities has required greater emotional involvement from teachers in welcoming these students. However, the implementation of special education is often carried out through improvisation and precarious adaptations, reflecting the devaluation of this labor class. In this scenario, inclusive education frequently relies on what is known as emotional labor – the management of feelings expressed through smiles, kindness, helpfulness, etc. This dynamic, here referred to as “teaching juggling,”

¹ Iáscara Gislâne Cavalcante Alves, Mestrado em Ciências Sociais e Humanas (UERN), e-mail: iascaragislane@gmail.com



can sometimes mask deficiencies in professional training or worsen the deterioration of teachers' working conditions, undermining one of the core functions of Neuropsychopedagogy: the reintegration of individuals with learning and socialization difficulties. Thus, this article, theoretical in nature, adopts an essayistic methodological approach, based on a literature review on teaching work, labor conditions and relations, the demystification of the “auntie” image, the feminization of pedagogy, and the psychodynamics of emotional labor.

Keywords: Teaching work; Pedagogue; Emotional labor; Neuropsychopedagogy; Inclusive education.

INTRODUÇÃO

Sob a lente da Neuropsicopedagogia, o presente estudo visa analisar o trabalho docente. Seu objetivo central é debater a precarização da atividade profissional e desmystificar a imagem estereotipada de professora “tia”, comumente atribuída às pedagogas. Essa representação equivocada reduz a profissão ao cuidado informal e à maternidade, desconsiderando sua intrínseca complexidade objetiva e subjetiva.

De igual modo, o presente estudo visa entender de que maneira as precárias condições de trabalho docente – intensificadas pela escassez de recursos, excesso de tarefas e formação inadequada – impactam o bem-estar emocional dos professores. Esses profissionais se deparam cotidianamente com uma variedade de desafios psicopedagógicos decorrentes da imprescindível necessidade de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Reféns de precárias condições de trabalho, esses profissionais muitas vezes terminam reproduzindo esquemas de trabalho pautados na boa vontade, empatia, simpatia e solidariedade, ocultando determinadas deficiências das políticas de equidade na educação.

O crescente número de estudantes diagnosticados com TGD/TEA e Altas Habilidades tem demandado maior empenho dos professores no acolhimento desses sujeitos. Conforme dados do Censo da Educação Básica, entre 2022 e 2023, o número de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autistas (TEA) matriculados na rede regular de ensino no Brasil registrou um aumento de 50%, passando de 405.056 para 607.144 (Tenente, 2024). Esse crescimento é atribuído principalmente a dois fatores: o aprimoramento da capacidade diagnóstica das equipes de saúde e o aumento da conscientização sobre o TEA (Tenente, 2024). No entanto, a crescente inclusão de crianças e adolescentes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas regulares nem sempre se traduz em ambientes escolares com profissionais qualificados e instituições preparadas. Isso se deve ao fato de que os professores frequentemente enfrentam jornadas duplas de trabalho, salas de aula superlotadas, falta de infraestrutura e baixa remuneração, entre outras dificuldades.

Frequentemente, a implementação da educação especial ocorre por meio de soluções improvisadas e adaptações precárias realizadas por uma classe trabalhadora precarizada e desvalorizada. “A precarização do trabalho docente tem influência direta na qualidade de vida e na saúde física e emocional dos professores, gerando desmotivação e dificuldades no processo ensino-aprendizagem” (Souza; Yaegashi; Martins, 2024, p. 14). Nessa perspectiva, um dos elementos que contribui para o desgaste emocional desses



educadores é o fenômeno denominado trabalho emocional, que aqui o rotulamos como um tipo de malabarismo que o docente faz para contornar precárias condições de trabalho.

O trabalho emocional, compreendido como a gestão dos próprios sentimentos, manifesta-se no contexto educacional por meio de um acolhimento expresso em sorrisos, simpatia e presteza. Essa postura pode, por vezes, mascarar deficiências na formação do professor ou intensificar a deterioração de suas condições de trabalho. A ênfase em atitudes positivas pode, assim, gerar problemas relacionados à formação e à estrutura do trabalho, comprometendo o desempenho e a saúde do docente. A constante exigência de demonstrar emoções positivas, inerente ao trabalho de cuidado, pode elevar a pressão por resultados e o desgaste diário do professor.

Dessa forma, metodologicamente, o presente estudo adotou uma abordagem ensaística fundamentada em uma revisão bibliográfica sobre os temas em questão. Essa escolha metodológica visa promover reflexões críticas acerca das condições e relações de trabalho, com o objetivo de discutir os processos de precarização laboral. De modo similar, a pesquisa busca estimular debates sobre o trabalho docente, a precarização do trabalho, a necessidade de desmistificar a imagem de “tia”, a feminização na pedagogia e as psicodinâmicas do trabalho emocional.

Assim, realizou-se uma revisão de literatura através de estudos que discutem a profissão do educador a partir das condições e relações de trabalho (Noronha & Assunção & Oliveira, 2008; Damázio, 2018; Souza & Yaegashi & Martins, 2024; Faustino Filho & Costa & Barbosa, 2020; Costa & Barbosa & Farias, 2024) e a ânsia em desmistificar a imagem de “tia” (Freire, 2015).

De igual modo, abordamos em estudos anteriores como se dá a feminização nas profissões, em especial, na pedagogia (Noronha & Assunção & Oliveira, 2008; Bolzan, 2015; Bonfim & Gondim, 2010; Buzzulini & Enoque & Borges, 2019; Saffioti, 1987) e o denominado trabalho emocional (Hochschild, 2012; Moraes, 2002; 2005; Padilha, 2014; Teixeira & Zuin, 2016; Bolzan, 2015; Bonfim & Gondim, 2010; Buzzulini & Enoque & Borges, 2019; Maia, 2022; Coletto & Estevão-Rezende & Alves, 2020; Barbosa, 2020; (Alves & Costa & Barbosa, 2023; Alves & Souza Neto & Costa & Barbosa, 2024) à medida que discorremos a constante utilização deste recurso pelos profissionais da educação. Portanto, este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e fundamentada em uma revisão bibliográfica apresentada sob a forma de ensaio livre.

Para tanto, a estrutura do texto se dá a partir desta introdução, seguida de uma primeira seção que aborda o trabalho docente, a precarização do trabalho de educadores e a necessidade de desmistificar a imagem de “tia”. A segunda seção se dedica a analisar a feminização da profissão na pedagogia e conceituar o trabalho emocional e sua atuação na realidade dos docentes. Em seguida, a terceira seção, que trata do controle emocional e o trabalho silencioso desempenhando pelos professores. Por fim, apresentamos as considerações finais do artigo.

EDUCADORA POR VOCAÇÃO? TRABALHO DOCENTE, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A NECESSIDADE DE DESMISTIFICAR A IMAGEM DE “TIA”



Na formação do pedagogo, enfatiza-se a necessidade de desenvolver diversas características essenciais para a atuação na área, como ser um profissional multifacetado, empático e dinâmico. Essa formação capacita o pedagogo a trabalhar em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além da docência, este profissional pode exercer funções na gestão escolar, coordenação pedagógica, elaboração de material didático, entre outras.

Espera-se que o pedagogo possua habilidades interpessoais para interagir eficazmente com alunos, pais e seus pares. Além de uma comunicação clara e eficiente, é fundamental que esse profissional demonstre adaptabilidade, dada a diversidade de desafios que surgem cotidianamente em sala de aula. Frequentemente, o educador precisará considerar as especificidades de cada turma e as particularidades de certos estudantes, reconhecendo os distintos ritmos de aprendizagem e os diferentes níveis de conhecimento presentes em função das individualidades dos alunos.

Ademais, é imprescindível que o pedagogo possua formação adequada para lidar com as Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para que a inclusão de determinados grupos se concretize, os profissionais da educação e as escolas devem estar preparados para atender demandas específicas, como a presença de professores especializados, salas de aula apropriadas e inclusivas, e parcerias com psicólogos, terapeutas, entre outros.

Assim, para que haja a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), é necessária a atuação de profissionais capacitados a partir do Atendimento Educacional Especial (AEE). De acordo com Damázio (2018), o AEE deve possibilitar, a partir do acompanhamento, o desenvolvimento – em todos os níveis de ensino da educação brasileira – de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades, disponibilizando tecnologia assistiva, ensino de linguagens e códigos específico de comunicação/sinalização e adequação/produção de materiais didáticos e pedagógicos – haja vista as necessidades específicas dos estudantes.

Objetivando garantir a participação, acesso, permanência e aprendizagem desses alunos nas escolas de ensino regular, o Decreto-Lei n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, visa garantir a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior. De igual modo, este Decreto-Lei, comprehende que os professores devem obter uma formação adequada para atuar no Atendimento Educacional Especial (Damázio, 2018). Essa formação envolve conhecimentos específicos como a língua brasileira de sinais; língua portuguesa na modalidade de escrita e como segunda língua para pessoas com surdez; sistema braile, soroban, orientação e mobilidade, utilização de recurso ópticos e não ópticos; atividades de vida autônoma; tecnologia assistiva etc. (Damázio, 2018).

Ressaltamos que é fundamental entender que a inclusão transcende a simples inserção de alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular. A equidade na educação somente será alcançada quando houver o reconhecimento de que os alunos são diversos e, portanto, possuem necessidades distintas. Igualmente, quando houver a efetivação de reais condições de trabalho para o atendimento desse público.

Considerando ainda que todos são iguais perante a lei, a educação, ao adotar essa perspectiva normativa-legalista, acaba por perpetuar as desigualdades educacionais



originárias tanto do contexto familiar quanto da própria história escolar do aluno. Dessa forma, assegurar a equidade na educação implica em superar essa abordagem meramente quantitativa, valorizando o respeito às particularidades de cada estudante e democratizando o acesso aos bens culturais (Costa; Barbosa e Farias, 2024).

Com efeito, o pedagogo também se depara com os desafios inerentes às questões comportamentais dos alunos. Nesse sentido, espera-se desse profissional um elevado grau de paciência e compreensão. Ele terá de administrar conflitos tanto individuais quanto interpessoais, como dificuldades de socialização e a ocorrência de *bullying* no ambiente escolar. Paralelamente, caberá ao pedagogo motivar e amparar os estudantes que demonstrarem desinteresse pelos conteúdos curriculares, o que demandará do educador uma postura dinâmica, resiliente e criativa. Ademais, o pedagogo precisará empregar estratégias eficazes para lidar com alunos cujos comportamentos interfiram no andamento das aulas.

Para além dos desafios inerentes à psicodinâmica do trabalho pedagógico, a escassez de recursos e as condições laborais precárias integram o cotidiano dos pedagogos. Frequentemente, esses educadores enfrentam salas de aula superlotadas, o que prejudica o aprendizado dos alunos e inviabiliza certas dinâmicas de ensino. De modo similar, a carência de materiais didáticos e de recursos tecnológicos restringe as possibilidades de aprendizagem em sala de aula. Esses profissionais, submetidos a uma extensa jornada de trabalho, dispõem de tempo exíguo para planejar aulas aprofundadas e inovadoras, considerando as inúmeras demandas que precisam atender além das atividades em sala. Daí que emerge a precarização do trabalho docente, conforme apontado por Faustino Filho, Costa e Barbosa (2020). Segundo os autores, no ambiente escolar, os desafios relacionados à precarização do trabalho docente são recorrentes, impulsionados por diversos fatores, como as condições de trabalho inadequadas, a carência de recursos materiais, a violência simbólica, a ausência de reconhecimento e valorização da profissão e, principalmente, as problemáticas salariais.

Assim, a precarização do trabalho se evidencia em variadas situações cotidianas, embora nem sempre seja explícita ou identificada como tal. A compreensão desse fenômeno, denominado precarização, varia de acordo com a perspectiva individual de quem experimenta a relação laboral (Faustino Filho; Costa e Barbosa, 2020).

Em decorrência disso, a precarização do trabalho, fenômeno comum na atuação docente nos lugares mais remotos do Brasil, revela-se de diversas maneiras, como a dupla – ou até tripla – jornada de trabalho, o deslocamento entre diferentes escolas para completar a carga horária e a escassez de materiais didáticos e recursos tecnológicos para o ensino. Exige-se ainda uma postura de servidão, com disponibilidade para auxiliar, executar e participar de outras tarefas e funções na instituição de ensino (Faustino Filho; Costa e Barbosa, 2020).

Considerando essas observações, torna-se evidente a multiplicidade de exigências direcionadas aos pedagogos, desde a sua formação inicial até a atuação em sala de aula. Subtende-se que esse educador multifacetado possua um conjunto de habilidades, conhecimentos teóricos e uma genuína dedicação profissional. Acredita-se que o pedagogo deva ser um “educador por vocação” e que, a despeito dos inúmeros desafios que emergem constantemente no ambiente escolar, demonstre uma resiliência contínua



para enfrentar os imprevistos.

Além disso, comumente, o professor se encontra sob o escrutínio de múltiplos avaliadores, concretizado nas demandas dos alunos, pais, gestão escolar, colegas de profissão e da sociedade em geral. Paradoxalmente, são essas perspectivas externas que validam uma parcela significativa de sua relevância como profissional (Faustino Filho; Costa e Barbosa, 2020).

Na visão compartilhada pela instituição, alunos, responsáveis e parte dos colegas, espera-se que o pedagogo possua um conjunto de características que configure a personalidade ideal para atuação em sala de aula. “Em um mundo mais competitivo e de acumulação flexível do capital, a Educação se consolida como uma mercadoria e, para se reproduzir, precisa de “capital humano” flexível, polivalente e de fácil engajamento e entrega” (Faustino Filho; Costa e Barbosa, 2020, p. 29).

Convém recordar que esse cenário de precarização se intensifica com o avanço neoliberal na educação, que transforma o ensino, os indivíduos e as práticas pedagógicas em mercadorias, impondo métricas puramente quantitativas ao setor educacional e dificultando experiências inclusivas de natureza qualitativa.

As transformações decorrentes do neoliberalismo impulsionaram a mercantilização do ensino, de modo que o sucesso e a eficiência passaram a ser avaliados por critérios econômicos e de mercado. A intensificação do trabalho docente, somada à precarização das condições laborais, tornou-se uma realidade frequente, impactando negativamente a atuação no ambiente escolar. Esse cenário resultou na degradação do trabalho docente, especialmente na Educação Especial, uma vez que os processos de formação inicial e continuada não acompanharam a evolução e a ampliação das responsabilidades dos professores dentro do modelo de gestão vigente (Souza; Yaegashi; Martins, 2024).

Nos dizeres de Noronha, Assunção e Oliveira (2008), a consolidação e o reconhecimento do trabalho docente como profissão sempre carregaram contradições significativas. Embora a importância do professor para o progresso social seja inegável, as condições laborais precárias e os salários insuficientes nas diversas etapas e sistemas de ensino evidenciam a falta de valorização da atividade docente. Atualmente, observa-se uma crescente desvalorização dessa profissão, acompanhada de uma expansão de suas atribuições. Inúmeras tarefas são delegadas aos professores e termina sendo imposto a esses profissionais a responsabilidade em atender a necessidades básicas de seus alunos, como higiene, nutrição e saúde.

Assim, a partir da feminização na pedagogia, há o imaginário da professora vista/tratada como “tia”, conforme apontado por Paulo Freire (2015). A atividade de ensinar não equipara a professora à tia de seus sobrinhos, assim como o parentesco não torna uma tia professora de seus sobrinhos. Ensinar é uma profissão com suas próprias responsabilidades, engajamento e especificidades, enquanto ser tia é uma relação familiar. A profissão de professora exige dedicação e presença, mesmo à distância, algo distinto do papel de tia, que pode existir independentemente da proximidade física ou afetiva com os sobrinhos (Freire, 2015).

Para Freire (2015), rejeitar a equiparação entre professora e tia não implica desvalorizar a figura da tia, assim como aceitá-la não a eleva. Pelo contrário, essa recusa visa um aspecto crucial da identidade da professora: sua responsabilidade profissional, da



qual a exigência por formação é parte integrante.

A recusa, a meu ver, se deve, sobretudo, a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigas, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando os no seu aprendizado? E essa ideologia que torna o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (Freire, 2015, p. 22-23).

Além disso, no ofício pedagógico espera-se que essas profissionais demonstrem amabilidade, paciência, carinho, gentileza e passividade. No exercício de sua função, suas emoções devem sermeticulosamente dosadas e controladas. Dessaas educadoras, exige-se constantemente o que denominados Trabalho Emocional. Este trabalho emocional não é exclusivo do trabalho pedagógico, mas num contexto estrutural de precarização do trabalho docente, faz com que esta profissional recorra aos malabarismos da empatia e cordialidade para driblar os percalços do cotidiano nas escolas, sobretudo quando se trata de demandas relativas aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO NA PEDAGOGIA E AS PSICODINÂMICAS DO TRABALHO EMOCIONAL

A predominância feminina na pedagogia evidencia a feminização desse setor. Analisando sob a perspectiva das relações de gênero, as dinâmicas das salas de aula e as formas de atuação docente são resultados de construções históricas que moldam os papéis sociais de homens e mulheres (Noronha; Assunção; Oliveira, 2008). Com isso, determinadas funções desempenhadas, em maior parte por mulheres, são compreendidas como menos qualificadas, sendo constantemente baseadas em “atributos e qualidades femininas”, como a paciência, o cuidado, a simpatia e o amor (Bolzan, 2015).

De acordo com estudos acerca da ideia de “trabalho emocional” (Hochschild, 2012), certas profissões demandam mais do gerenciamento e controle das emoções do que outras, principalmente aquelas que lidam diretamente com o público. Hochschild (2012) aponta que o trabalho emocional se manifesta de maneiras diversas. Por exemplo, policiais e seguranças tendem a adotar posturas mais firme e inflexíveis, ao passo que enfermeiras e professoras da educação infantil geralmente se mostram mais amáveis, pacientes e atenciosas (Alves; Costa; Barbosa, 2023; Alves; Souza Neto; Costa; Barbosa, 2024).

Hochschild (2012) descreve esse fenômeno como um modelo de gerenciamento de sentimentos. Moraes (2002, p. 2011) cita que o “trabalho emocional, como tem sido considerado, é aquele que é determinado e controlado externamente, e que ocorre



principalmente em ocupações que exigem contato pessoal com o público”. Ao analisar a obra de Hochschild, Moraes (2002) destaca que profissões como professores, secretárias, mestres de cerimônia, recepcionistas de hotel e guias de turismo são exemplos de ocupações com alta probabilidade de vivenciar o trabalho emocional em seu dia a dia. “Trata-se, pois, de uma nova situação de trabalho, onde o empregado está em interação constante e direta com a pessoa do cliente. Trata-se de uma experiência vivida no nível da interação, com fortes implicações no domínio da micro-sociologia” (Moraes, 2005, p. 15).

Além disso, há uma clara divisão sexual do trabalho emocional fundamentada na dicotomia entre emoção (associada ao feminino) e razão (vinculada ao masculino). Consequentemente, delegam-se às mulheres atividades que requerem qualidades como simpatia, ternura, paciência, bondade, gentileza, sensibilidade e intuição. Em contrapartida, aos homens são atribuídas tarefas que demandam racionalidade, agressividade, dureza, aspereza e frieza. Até mesmo a expressão do choro é socialmente construída e generificada (Bolzan, 2015).

Logo, a estruturação social da divisão sexual das emoções consolidou a ideia de que as emoções femininas eram frequentemente vistas como inferiores (por serem associadas à sensibilidade e indefesa) ou, em algumas ocasiões, superiores (vinculadas a gentileza e paciência), raramente sendo equiparadas às emoções masculinas. Desse modo, os estereótipos retratavam as mulheres como psicologicamente frágeis, irrationais e instáveis. Em contrapartida, elas também eram caracterizadas como agradáveis, amáveis, compassíveis e bondosas (Buzzulini; Enoque; Borges, 2019).

Segundo Hochschild (2012), as expectativas em relação aos estados afetivos divergem entre homens e mulheres. Das mulheres, espera-se o controle da raiva e de comportamentos agressivos, visando à manutenção de boas relações tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Já os homens são incentivados a reprimir seus medos e inseguranças. A autora também aponta que o trabalho emocional esperado das mulheres está ligado à promoção e ao aumento do bem-estar alheio (Bonfim; Godim, 2010), ecoando a lógica de servidão presente no trabalho doméstico.

Diante disso, a identidade social de homens e mulheres é, portanto, moldada pela atribuição de papéis distintos, socialmente definidos com base nas diferenças de sexo. Consequentemente, diferentes esferas de atuação são destinadas a cada grupo social (Saffioti, 1987). Esse processo é frequentemente naturalizado, com a designação do espaço doméstico às mulheres, justificada por sua capacidade de serem mães (Saffioti, 1987). Essa generalização de papéis sociais considera todas as mulheres naturalmente inclinadas ao trabalho de cuidado, seja no lar, com filhos e idosos, ou em profissões que remetem ao ambiente doméstico, como o trabalho pedagógico nas escolas.

CONTROLE EMOCIONAL E GESTÃO DE SENTIMENTOS: O TRABALHO SILENCIOSO DAS PROFESSORAS

Padilha (2014) entende o trabalho emocional no sentido de “usar uma máscara”. Para ela, “[...] é parte das tarefas do trabalhador de serviços, um recurso para ser usado no trabalho como venda de mão de obra. O TE [Trabalho Emocional] é requerido dos



trabalhadores de serviço que interagem com clientes e consumidores” (Padilha, 2014, p. 333).

Além disso, o trabalho emocional é determinado pelas instituições, gerências, gestores, contratantes e empregadores, ou seja, são eles que determinam as regras que devem ser seguidas pelos trabalhadores, o que gera uma verdadeira performance por parte dos profissionais contratados (Padilha, 2014). Assim, espera-se certo desempenho dos profissionais educadores para além da formação, pois “para ensinar já não lhe basta qualificação e formação, o professor precisa assumir papéis subjetivos, fantasiar-se simplesmente para se adaptar e, muitas vezes, para conseguir ensinar” (Faustino Filho; Costa e Barbosa, 2020, p. 25).

No âmbito da atuação docente, o trabalho emocional é demandado pela concepção comum de que o educador deve controlar suas emoções e sentimentos em favor da imagem idealizada de uma figura amável e perseverante, apta a superar quaisquer obstáculos inerentes à profissão. Para alguns autores (Alves; Costa; Barbosa, 2023; Alves; Souza Neto; Costa; Barbosa, 2024), trata-se de um processo de venda da personalidade, cuja transação implica numa dupla alienação do trabalho, isto é, a venda objetiva da força de trabalho e a venda própria da subjetividade do trabalhador, sempre sorrindo, agradando, servindo, adulando etc. Assim, para além do desempenho em sala de aula, esses educadores têm suas emoções e sentimentos concedidos a um impiedoso mercado de trabalho. Conforme apontado por Teixeira e Zuin (2016), gerenciam seus sentimentos para manifestar emoções condizentes com as demandas da instituição.

Já as relações estabelecidas no ambiente de trabalho coexistem através do envolvimento emocional que influencia intrinsecamente o processo de construção das identidades sociais dos sujeitos (Bolzan, 2015). Se historicamente a emoção e a racionalidade eram opostas na cultura ocidental, em que se acreditava que era possível separar a razão da emoção na esfera do trabalho (Bolzan, 2015), na conjuntura atual, estabelece-se um mercado de trabalho voltado a se utilizar do trabalho emocional como moeda de troca, onde o trabalhador negocia suas emoções, ao passo que fideliza clientes e satisfaz o empregador (Alves; Costa; Barbosa, 2023; Alves; Souza Neto; Costa; Barbosa, 2024).

Dessa forma, a gestão contemporânea do trabalho não se orienta mais pela proibição das vivências emocionais, como era comum nas organizações fordistas. A direção atual é a da regulamentação do gerenciamento dos afetos por parte das empresas (Alves; Costa; Barbosa, 2023; Alves; Souza Neto; Costa; Barbosa, 2024). Por conseguinte, os afetos são gerenciados e passam a ser utilizados como recursos que visam obedecer às requisições organizacionais (Bonfim; Gondim, 2010). Assim, uma manobra que favorece as empresas de modo que os trabalhadores se tornam flexíveis e dóceis, cuja importância é mensurada por sua produtividade. Na compreensão de Moraes (2005, p. 14), “o que outrora era uma atitude privada de controle emocional é agora vendido como trabalho nas atividades de contato com o público. Trocas que eram raras na vida privada tornaram-se comuns na vida comercial”.

Hochschild (2012) estabelece uma analogia entre a atuação de atores profissionais e a dos trabalhadores em contato direto com o público, como professores, recepcionistas, atendentes e comissárias de bordo. Isso se deve ao fato de que essas funções, sob a égide



do conceito de bom atendimento, exigem que tais profissionais empreguem gentileza, comunicação eficaz, empatia e bom humor para conquistar o cliente. O objetivo é evitar que a imagem da instituição ou empresa seja associada a um profissional percebido como antipático. Nesse contexto, Hochschild (2012) distingue duas categorias de atuação comumente vivenciadas pelos trabalhadores: a *atuação superficial*, que envolve o uso de um sorriso amável, expressões de felicidade e palavras gentis, e a *atuação profunda*, que implica reprimir sentimentos conflitantes em si mesmo, para apresentar a “imagem adequada” em nome da empresa (Alves; Costa; Barbosa, 2023; Alves; Souza Neto; Costa; Barbosa, 2024).

Nesse sentido, o trabalho emocional envolve uma certa atuação performática, na qual o trabalhador oculta seus verdadeiros sentimentos e assume o papel de um funcionário ideal. A comparação feita por Hochschild (2012) com o trabalho de um ator conecta os significados de atuação em ambas as profissões. Contudo, a autora enfatiza que o ator, ao interpretar um papel com uma significativa repressão ou gerenciamento de emoções, tem plena consciência de sua função performática. Diferentemente, outros trabalhadores frequentemente não compreendem as implicações do trabalho emocional em seu cotidiano. Para Maia (2022), o trabalho emocional implica em suscitar emoções socialmente adequadas que não estão presentes a princípio, e em reprimir emoções inadequadas que já existem.

Em suas pesquisas sobre o trabalho emocional de profissionais do secretariado executivo, Teixeira e Zuin (2016) identificaram três características definidoras: a ocorrência de interações, o autogerenciamento de emoções e o cumprimento de normas específicas. Essas três características, previamente estabelecidas por Hochschild (2012), referem-se às interações presenciais ou não entre clientes e funcionários; ao autogerenciamento, que envolve condicionar os próprios estados afetivos, atitudes e comportamento do outro; e a observância das regras organizacionais, antecipadamente definidas pelas empresas e superiores (Bonfim; Gondim, 2010).

Buzzulini, Enoque e Borges (2019) ressaltam um aumento de demanda por autogerenciamento no cotidiano de trabalhadores. Assim, conforme discutido em outros estudos (Alves; Costa; Barbosa, 2023; Alves; Souza Neto; Costa; Barbosa, 2024) exige-se certa manipulação de suas próprias emoções no ambiente laboral, enquanto as organizações exercem uma apropriação da subjetividade de seus funcionários, controlando e disciplinando externamente – por vezes de maneira implícita – o trabalho emocional.

Bonfim e Gondim (2010) argumentam que o agravamento do trabalho emocional, com suas consequências para o bem-estar psicológico e subjetivo dos trabalhadores, reside no fato de que, frequentemente, as emoções demonstradas pelos profissionais não correspondem aos seus sentimentos reais naquele momento. Esses afetos desempenham um papel crucial na vida humana, com quatro funções principais: a) sobrevivência da espécie, b) construção histórica, c) aprendizado e adaptação social, e d) expressão da subjetividade e individualidade. Portanto, torna-se fundamental o desenvolvimento de habilidade pessoais para lidar com as demandas e instabilidades, buscando prevenir possíveis impactos negativos na saúde dos trabalhadores (Bonfim; Gondim, 2010).

Os contextos sociais, incluindo os ambientes de trabalho, buscam padronizar a



manifestação dos estados afetivos, tornando-os previsíveis e adequados às diferentes situações. Desse modo, as reações emocionais são moldadas por interações complexas entre fatores biológicos, cognitivos e sociais (Bonfim; Gondim, 2010).

No cotidiano dos pedagogos, o controle emocional – ou a Inteligência Emocional – é uma constante. Ao se depararem com situações delicadas, espera-se que esses educadores consigam gerenciar seus próprios sentimentos. Sob a perspectiva da educação especial e inclusiva, esses profissionais necessitam recorrer a empatia e a escuta ativa, colocando-se no lugar do outro, mesmo que isso implique em deixar de lado suas próprias emoções e sentimentos.

Com base em uma pesquisa sobre a saúde ocupacional de comissários de bordo na aviação civil, Coletto, Estevão-Rezende e Alves (2020) concluíram que o estresse e a dificuldade em reconhecer a autenticidade dos próprios sentimentos, relatados pelos trabalhadores, são consequências do trabalho emocional teorizado por Hochschild (2012). Os autores argumentam que os participantes da pesquisa descreveram desafios na interação efetiva com outras pessoas, observando que os afetos, especialmente os considerados positivos, se afastam da espontaneidade. Essa dinâmica gera indivíduos com dificuldade em se expressar fora do ambiente de trabalho, seja com familiares ou colegas próximos. Portanto, “[...] os estados afetivos individuais são influenciados pelas estruturas sociais e as transformam” (Bonfim; Gondim, 2010, p. 27).

Em uma pesquisa com operadores de caixa de banco, Moraes (2005) observou que dezenove dos vinte e seis entrevistados relataram que os problemas cotidianos do trabalho bancário impactavam negativamente suas vidas fora do expediente. Os trabalhadores mencionaram preocupações na hora de dormir e durante conversas com familiares. Curiosamente, mesmo aqueles que inicialmente declararam não permitir que a rotina profissional influenciasse sua vida pessoal, admitiram enfrentar dificuldades semelhantes, principalmente no âmbito emocional.

No trabalho do pedagogo, não se trata apenas de gerenciar e controlar as próprias emoções diante de desafios com pais, instituição ou alunos. A exigência é mais abrangente, pois o educador também precisa adequar suas reações às expectativas, especialmente ao lidar com estudantes com algum Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Altas Habilidades.

Conforme Bonfim e Gondim (2010), diversos pesquisadores estabelecem uma ligação frequente entre a Síndrome de *Burnout* e as repercussões psicológicas do trabalho emocional. As autoras salientam que a regularidade e o volume da interação com clientes/consumidores favorecem o surgimento de *Burnout* no contexto profissional. A Síndrome de *Burnout* abarca três estados distintos, sendo eles: “a) o primeiro, em que o indivíduo se sente emocionalmente exausto (exaustão emocional); b) o segundo, em que apresenta uma atitude desinteressada perante os outros (despersonalização); e c) o terceiro, no qual vivencia baixo senso de eficácia no trabalho” (Bonfim; Gondim, 2010, p. 77).

Na visão de Bolzan (2015), o trabalho emocional, por si só, não é o único fator motivador do estresse, da exaustão emocional e do esgotamento dos trabalhadores. Nesse contexto, algumas pesquisas (Alves; Costa; Barbosa, 2023; Alves; Souza Neto; Costa; Barbosa, 2024) apontam que o trabalho emocional interage com outros elementos



igualmente danosos, como as condições de trabalho inadequadas e a exigência de um atendimento de alta qualidade.

Segundo Hochschild (2012), o trabalho emocional possui três dimensões. A primeira, denominada trabalho (*labor*), refere-se à relação profissional estabelecida no contexto da empresa moderna, onde cada profissão possui características laborais específicas. A segunda dimensão é a representação (*display*), na qual a profissão desempenha um papel definido externamente pela organização, sendo o profissional a sua face pública. A terceira dimensão é a emoção (*emotion*), indicando que alguma forma de controle emocional está presente na maioria das atividades, sobretudo naquelas que envolvem a interação com clientes.

Neste sentido, Barbosa (2020) aponta o trabalho emocional como um dos fatores que resultam no sequestro da subjetividade dos trabalhadores em seu dia a dia, especialmente no que se refere às emoções e aos riscos inerentes ao contexto do trabalho precarizado. O autor comprehende que “estes trabalhadores precarizados tem suas subjetividades sequestradas de modo tal que passam a entender sua afetividade, sua intimidade e sua privacidade como recursos vitais a serem sacrificados em nome do empreendimento de si que somente beneficia a empresa” (Barbosa, 2020, p. 9).

Hochschild (2012) reconhece que interagir com funcionários grosseiros, mal-humorados e antipáticos seria desagradável para qualquer pessoa. Com isso, no contexto do atendimento ao cliente, o trabalho emocional pode até ser visto como algo “potencialmente positivo”, todavia, “o trabalho emocional é imposto pela organização para o benefício dela, sendo pago para ser realizado e, portanto, segundo esta concepção, o trabalho emocional, frequentemente, não é benéfico para o trabalhador” (Bonfim e Gondim, 2010, p. 72). Como ilustração, é comum que pedagogos relatem situações em que alunos, superiores e/ou responsáveis se comportem de maneira indelicada, como se esperasse que o educador permanecesse apático diante de grosserias e desrespeito.

Imersa em uma realidade que não elegeu, a professora assume o papel crucial de mediadora entre as questões educacionais, a responsabilidade social e o crescimento individual de seus alunos. Sua atuação se desenrola em um cenário social complexo, onde aos problemas intrínsecos à escola somam-se as precárias condições de trabalho, a desvalorização salarial e as carências físicas e emocionais de alunos que reflete em sala de aula suas experiências cotidianas fora do ambiente escolar (Noronha; Assunção; Oliveira, 2008). Eis que, como conclusão, é óbvio que uma classe trabalhadora precarizada, atuando sempre em condições desfavoráveis de trabalho, terá limites funcionais para desempenhar a re integração neuropsicopedagógica de sujeitos com dificuldades de aprendizagem e socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo exploramos a profissão do educador com foco pedagógicas, analisando as características laborais frequentemente exigidas e as condições de trabalho desfavoráveis. Conforme a literatura discutida, “o processo de precarização do trabalho docente, especificamente na Educação Especial, se estende até os dias atuais. As ideias neoliberais buscam diminuir a importância do professor e de uma educação como um



direito público e de qualidade” (Souza; Yaegashi; Martins, 2024, p. 11).

Observamos que essas educadoras necessitam apresentar verdadeiras performances em sala de aula – malabarismos do ofício –, atuando como acolhedoras dinâmicas, passivas e adaptáveis. Dessas profissionais, além das características inerentes à função, espera-se a capacidade de lidar com situações complexas, como alunos com baixo desempenho, pais ausentes, infraestrutura escolar precária, salários inadequados, entre outros desafios.

Diante do crescente número de alunos diagnosticados com algum Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Altas Habilidades, os desafios em sala de aula têm se intensificado progressivamente. Nesse contexto, espera-se que as instituições ofereçam o suporte e o acolhimento indispensáveis. Para que as pedagogas possam realizar um trabalho eficaz em sala de aula, é fundamental o envolvimento e a colaboração de outras instâncias. Por exemplo, a escola deve proporcionar ao educador oportunidades de desenvolvimento profissional para que possam operar a partir do Atendimento Educacional Especial (AEE), visando contribuir com o desenvolvimento dos educandos. Além disso, se faz necessário uma infraestrutura adequada, incluindo salas multimídia que facilitem a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Igualmente, é essencial que as pedagogas atuem em colaboração com psicólogos, psicopedagogos, terapeutas e outros profissionais que possam contribuir para a formação de uma rede de apoio aos alunos. Dessa forma, crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) poderão ser acolhidos em um ambiente seguro, ao passo que os pedagogos terão uma redução na sobrecarga de demandas educacionais.

Compreendemos que a necessidade de a pedagoga exercer múltiplas funções – que, por vezes, sequer integram as demandas inicialmente atribuídas – intensifica a sobrecarga de trabalho e a precarização estrutural da atividade docente. Além de enfrentar salários insuficientes, falta de estrutura e ausência de apoio, a pedagoga precisa suprir, por meio de psicodinâmicas do trabalho emocional, espaços para os quais muitas vezes não possui a devida qualificação. A título de exemplo, não se pode esperar que uma pedagoga sem formação adequada ou condições de trabalho plenas lide eficientemente com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Essa educadora despreparada precisará compensar a falta de conhecimento especializado desempenhando outras funções, como adotar uma postura passiva e ser valorizada por sua amabilidade, cuidado e paciência. Contudo, esse comportamento, quando praticado por alguém sem a devida capacitação, não contribuirá para o desenvolvimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Além disso, com a feminização na pedagogia, observamos a desvalorização da formação profissional das docentes, que são frequentemente reduzidas à figura estereotipada de “tias” ou mesmo “babás”. As pedagogas deixam de ser reconhecidas como profissionais qualificadas para serem associadas a papéis maternais e de cuidado informal.

O cenário ideal será quando, independentemente da orientação da gestão, as professoras se identifiquem consistentemente como profissionais da educação. Espera-se que, ao vivenciarem a liberdade em gestões abertas, cultivem o apreço pela autonomia,



pela ousadia da criação, e se fortaleçam para se afirmarem plenamente como professoras, profissionais que têm o dever de mostrar aos alunos e suas famílias a recusa firme e digna do autoritarismo e da onipotência de certos administradores pretensamente modernos (Freire, 2015).

Em conclusão, ao longo desta reflexão teórica, constatamos a necessidade constante – também complexa e contraditória – de os educadores recorrerem ao denominado trabalho emocional. Gerenciar as próprias emoções em situações cotidianas já representa um desafio significativo, mas no ambiente de sala de aula, ao lidar com uma variedade de obstáculos, esse fator pode gerar uma sobrecarga emocional ainda maior. A utilização do trabalho emocional na prática pedagógica acaba, muitas vezes, por mascarar a precarização do trabalho, em vez de promover e viabilizar uma educação inclusiva eficaz.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. G. C.; COSTA, J. H.; BARBOSA, R. B. Capital erótico e trabalho emocional no cotidiano de promotoras de eventos: notas teóricas. **Revista Entrerios**, v. 6, n. 1, p. 150-163, 2023.

ALVES, I. G. C.; SOUZA NETO, A. J. de; COSTA, J. H.; BARBOSA, R. B. Capital erótico e trabalho emocional no mercado de eventos do Rio Grande do Norte: perfil e performance de trabalhadoras como ativo econômico. **Revista Latino-Americana de Turismologia (RELAT)**, v. 10, n. único, p. 1-12, 2024.

BARBOSA, Raoni Borges. Emoções e riscos em agências de viagens em Mossoró – RN. **Revista Turismo Estudos & Práticas**, Mossoró/RN: UERN, v. 9, p. 1-12, 2020.

BOLZAN, Débora de Paula. Trabalho emocional e gênero: dimensões do trabalho no serviço social. **Revista Em Pauta**. Rio de Janeiro/RJ, v. 13, p. 104-122, 2015.

BONFIM, Mirele Cardoso do; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Trabalho emocional: demandas afetivas no exercício profissional**. Salvador: EDUFBA, 2010.

BUZZULINI, Rodolfo; ENOQUE, Alessandro Gomes; BORGES, Alex Fernando. Trabalho emocional e gênero: um estudo em um supermercado de Minas Gerais. **Farol: Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 6, p. 602-673, 2019.

COLETTI; Kaick Abreu; ESTEVÃO-REZENDE, Yuri Alexandre; ALVES, Kerley dos Santos. Turbulências à frente: discussões sobre saúde no trabalho de comissários de bordo. **Sensata**, v. 10, p. 158-179, 2020.

COSTA, J. H.; BARBOSA, R. B.; FARIAS, T. R. P. de. Equidade na educação: entre o vivido e o prometido. **Geplat Papers**, v. 5, 2024.

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva: metodologia em questão. In: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí, SP: Paco, 2018, p. 45-74.



FAUSTINO FILHO, V.; COSTA, J. H.; BARBOSA, R. B. Precarização e sofrimento no trabalho do professor da rede pública em Areia Branca/RN. In: ZUBEN, M. V.; BONSANTO, A. (org.). **Trabalho, educação e cultura no nordeste potiguar: estudos interdisciplinares**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2020, p. 14-32.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart**: commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press, p. 35-55, 2012.

MAIA, Marcel Maggion. Trabalho emocional e significados do feminino no empreendedorismo contemporâneo. **Cadernos Pagu**, 2022.

MORAES, Elias Inácio de. **A expropriação da emoção**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, 2005.

MORAES, Elias Inácio de. Resenha de “the managed heart: commercialization of human feeling” de Arlie R. Hochschild. **Sociedade e cultura**, v. 5, p. 211-214, 2002.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, 2008.

PADILHA, Valquiria. Nojo, humilhação e controle na limpeza de shopping centers no Brasil e no Canadá. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 329-346, 2014.

SAFFIOTTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SOUZA, S. T. de; YAEGASHI, S. F. R.; MARTINS, E. H. B. Precarização do trabalho docente: considerações sobre a educação especial. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 9, p. 1-17, 2024.

TEIXEIRA, Marcella Barbosa Miranda; ZUIN, Débora Carneiro. Trabalho emocional e trabalho secretarial: contextos e desafios. **Revista Expectativa: secretariado executivo**, v.15, 2016.

TENENTE, Luiza. **Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns, falta de apoio a professores ainda é obstáculo**. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.ghml>. Acesso em: 10 de abril de 2025.