



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIENE BALTAZAR COSTA

**ANSIEDADE E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL EM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ**

**BELÉM – PA
2025**

ELIENE BALTAZAR COSTA

**ANSIEDADE E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL EM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maély Ferreira Holanda Ramos

**BELÉM – PA
2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C837a Costa, Eliene Baltazar.
Ansiedade e autorregulação emocional em professores da Educação
Básica no Pará / Eliene Baltazar Costa. — 2025.
125 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2025.

1. Ansiedade . 2. Autorregulação Emocional. 3. Professores. 4.
Educação Básica. I. Título.

CDD 370

ELIENE BALTAZAR COSTA

**ANSIEDADE E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL EM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Data da avaliação: 07/02/25.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos
Orientadora – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Examinador Interno – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Examinador Externo – Universidade Estadual de Londrina

DEDICATÓRIA

A todos os educadores que, no árduo e fascinante caminho da docência, conseguem preservar a luz da esperança e tocar almas.

A educação pública transforma vidas, e a minha é uma delas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelo sustento e pela direção, pois em todas as vezes que me senti perdida sua presença me tocou, falou comigo e me direcionou, deixando claro que estavas ali abrindo o caminho. *“Quando minha mente estava cheia de dúvidas, teu consolo me deu esperança e ânimo” (Salmos 94:19)*. A ti, pai, minha gratidão e meu amor incondicional.

Agradeço à minha família, o motivo pelo qual travo muitas lutas. Aos meus pais, Dona Lene e Seu Elias, por todo o amor, apoio e suporte. E ao meu irmão, Elielson, que sempre foi o meu incentivador número 1. Aquele que compartilha os sonhos comigo, meu melhor amigo, meu farol e uma das partes mais bonitas da minha vida. Essa é mais uma conquista nossa!

As minhas avós, Benedita e Deuzuite. Suas rezas poderosas me fortaleceram nos momentos mais desafiantes dessa fase.

Além da minha família biológica, fui acolhida por uma outra família dentro da UFPA, o NEAC. Agradeço a cada um dos membros que fazem parte desse Núcleo, a amizade, cuidados, afetos e parceria desses últimos anos tornou o processo mais leve. Em especial as minhas parceiras Enizete, Emmanuelle, Érika, Jamille, Samyla e Roberta.

O NEAC é essa casa de acolhimento recheada de afeto devido a maior cuidadora dela, a minha querida orientadora Maély. A mulher que foi luz em minha vida, acreditou em mim quando eu não tinha mais forças para acreditar. Me mostrou do seu jeito único e humano como ser “grande” e do meu jeitinho, mesmo que a bagunça emocional tentasse me provar que isso era impossível e que eu era “pequena” demais. Obrigada por tanto, professora!

Ainda sobre o NEAC agradeço em especial a Emmanuelle, que ainda na iniciação científica, como bolsista PIBIC, me orientou e me ensinou alguns dos caminhos desafiadores da vida acadêmica. Seus conselhos foram importantes demais para a minha formação e meu caminhar nessa jornada.

A Bruna, por ser meu pontinho de paz, conforto, apoio, segurança e afeto. A pessoa que mais me ouviu falar sobre os atravessamentos da pós-graduação e da profissão, que me apoiou desde o início desse sonho e que, como ninguém, entende a importância dele em minha caminhada. Gratidão por tudo!

A Luciana, que apareceu na minha vida em 2017 e deu uma nova cor a ela. A amizade que já me salvou muitas vezes e entre tantas trocas, experiências e ensinamentos, me mostrou a importância de manter boas relações. Obrigada por sempre estar aqui!

A Josi e Rayane, as minhas referências de profissionais da psicologia. Grata por revisarem meu material, pelas orientações e indicações. Especialmente a Josi e seu marido Celso, por serem umas das primeiras pessoas que me incentivaram a sonhar e viver a vida acadêmica.

Aos meus amigos, aqueles poucos que entenderam as minhas ausências nesse período e escolheram ficar. A eles, tudo!

Aos professores e professoras que são parte essencial dessa pesquisa. Em especial a professora Adrielle, que possamos compartilhar mais experiências juntas.

Aos professores que fizeram parte desse processo formativo, e a todos os professores que passaram pela minha vida e me ajudaram a ser a pessoa e profissional que sou hoje.

A banca examinadora pelas contribuições, sugestões e comentários que me auxiliaram no aprimoramento da pesquisa, além da atenção e acolhimento durante o processo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação pelo acolhimento, pelas experiências enriquecedoras, pelos diálogos, pelas trocas e pela excelência.

A Universidade Federal do Pará, que transformou o modo pelo qual eu me percebo no mundo e pelas portas abertas.

A Capes por financiar este estudo. Graças a bolsa de pesquisa consegui realizar com mais tranquilidade o estudo e me manter durante o período.

A jornada da pós-graduação por si só já é desafiadora. Ter com quem contar e compartilhar esses momentos faz toda a diferença. Minha eterna gratidão a todos!

*É necessário o coração em chamas
para manter os sonhos aquecidos.
Acenda fogueiras.*

Sérgio Vaz

COSTA, Eliene Baltazar. **Ansiedade e Autorregulação Emocional em Professores da Educação Básica no Pará**. 2025. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2025.

RESUMO

A ansiedade é um componente essencial do funcionamento do corpo humano, uma expressão comum de um estado emocional. Através dela, os indivíduos ficam em alerta para possíveis situações de risco ou perigo, adotando ações para enfrentar ameaças ou se ajustar a situações desconhecidas. É considerada patológica quando causa danos à funcionalidade e ao bem-estar das pessoas. No contexto dos professores, ela tem se tornado presente junto a outros fatores emocionais e fisiológicos, gerando desafios em seu ambiente de trabalho. Nesse caminho, a autorregulação emocional pode ser uma estratégia para enfrentar dificuldades do cotidiano, pois ao entender suas emoções como indicadores que auxiliam na elaboração de estratégias mais adaptáveis para solucionar problemas, o indivíduo pode reduzir a carga emocional negativa frente a adversidades ou situações desafiadoras. Dado o exposto, esta pesquisa possui como objetivo geral analisar a autorregulação emocional, com ênfase na estratégia de modulação de resposta, de docentes da Educação Básica com ansiedade e quais as possíveis relações que eles estabelecem entre a ansiedade e o ambiente de trabalho. Trata-se, portanto, de uma pesquisa básica e descritiva, pois pretende, além de descrever as características de um grupo, identificar possíveis relações entre as variáveis autorregulação emocional, ansiedade e trabalho pertencentes a esse grupo. Quanto à abordagem, classifica-se como mista, ou seja, de abordagem quantitativa e qualitativa. Quantitativa porque demanda a aplicação de técnicas e recursos estatísticos, qualitativa pois utiliza-se da observação e dos fatos. Participaram 22 professores da educação básica da rede pública e privada no estado do Pará, nas regiões de Belém, Ananindeua, Benevides, Breves e Marabá, selecionados por amostragem não probabilística e por conveniência. A técnica utilizada para o levantamento foi a amostragem em bola de neve, utilizada quando o público-alvo é difícil de ser acessado ou estudado, ou quando não há precisão sobre a sua quantidade. Enfatiza-se que no momento de levantamento dos participantes, o convite foi destinado a professores com queixas, relatos e/ou diagnósticos de ansiedade. Como principais resultados, quanto ao artigo 1, entre os estudos levantados, os anos de maior concentração da literatura foram a partir de 2018, nos quais se destacam os anos de 2021 e 2023. Quanto ao idioma e classificação das revistas, observou-se a predominância de pesquisas publicadas em língua portuguesa e revistas de qualis A e B. Um apontamento por meio da nuvem de palavras demonstra que os termos como ansiedade, saúde mental, depressão, pandemia e covid-19 tiveram destaque. Além disso, a análise de co-autoria indicou, por meio da análise de grafos, que não há uma correlação entre os autores, ou grupo, em suas produções. No artigo 2, os principais apontamentos nos aspectos fisiológicos mais relatados pelos docentes foi a preocupação excessiva, fadiga, agitação, perturbação do sono e dores físicas. Além de sintomas adicionais como a constante sensação de choro, falta de ar, falta de apetite e sufocamento. A atividade física foi a atividade de maior registro entre eles. Quando referente a autorregulação emocional, observou-se que a estratégia a de modulação de resposta na supressão emocional está presente além de aspectos de hipervigilância e catastrofização observados. Ainda, observou-se a baixa procura por apoio emocional entre os pares de interação. A relação percebida entre a ansiedade e o trabalho convém com as condições de trabalho e desvalorização dos professores. Os estudos revelam a fragilidade na saúde mental dos professores em diversas falas dos participantes, e nesse caminho a precarização do trabalho age como potencializadora desse adoecimento. Entre o conjunto de ações que podem ser formuladas para pensar a promoção da saúde mental na Educação Básica entre os seus educadores, a autorregulação emocional pode ser uma forte aliada.

Palavras-chave: Ansiedade. Autorregulação Emocional. Professores. Educação Básica.

COSTA, Eliene Baltazar. **Ansiedade e Autorregulação Emocional em Professores da Educação Básica no Pará**. 2025. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2025.

ABSTRACT

Anxiety is an essential component of the functioning of the human body, a common expression of an emotional state. Through it, individuals are alert to possible risky or dangerous situations, adopting actions to face threats or adjust to unknown situations. It is considered pathological when it causes harm to people's functionality and well-being. In the context of teachers, it has become present along with other emotional and physiological factors, generating challenges in their work environment. In this way, emotional self-regulation can be a strategy to face everyday difficulties, because by understanding their emotions as indicators that help in the development of more adaptable strategies to solve problems, the individual can reduce the negative emotional burden when faced with adversity or challenging situations. Given the above, this research has the general objective of analyzing emotional self-regulation, with an emphasis on the response modulation strategy, of Basic Education teachers with anxiety and the possible relationships they establish between anxiety and the work environment. This is, therefore, a basic and descriptive study, since it aims, in addition to describing the characteristics of a group, to identify possible relationships between the variables of emotional self-regulation, anxiety and work belonging to this group. Regarding the approach, it is classified as mixed, that is, with a quantitative and qualitative approach. Quantitative because it requires the application of statistical techniques and resources, qualitative because it uses observation and facts. Twenty-two teachers from public and private schools in the state of Pará, in the regions of Belém, Ananindeua, Benevides, Breves and Marabá, selected by non-probabilistic and convenience sampling, participated in the study. The technique used for the survey was snowball sampling, used when the target audience is difficult to access or study, or when there is no precision regarding its quantity. It is emphasized that at the time of the survey of participants, the invitation was intended for teachers with complaints, reports and/or diagnoses of anxiety. As for article 1, among the studies surveyed, the years with the highest concentration of literature were from 2018 onwards, with 2021 and 2023 standing out. Regarding the language and classification of the journals, there was a predominance of research published in Portuguese and in journals with qualis A and B. A note through the word cloud shows that terms such as anxiety, mental health, depression, pandemic and covid-19 stood out. In addition, the co-authorship analysis indicated, through graph analysis, that there is no correlation between the authors, or group, in their productions. In article 2, the main notes on the physiological aspects most reported by teachers were excessive concern, fatigue, agitation, sleep disturbance and physical pain. In addition to additional symptoms such as the constant feeling of crying, shortness of breath, lack of appetite and suffocation. Physical activity was the activity most recorded among them. Regarding emotional self-regulation, it was observed that the response modulation strategy in emotional suppression is present in addition to aspects of hypervigilance and catastrophizing observed. Furthermore, a low demand for emotional support among interaction peers was observed. The perceived relationship between anxiety and work is consistent with the working conditions and devaluation of teachers. Studies reveal the fragility of teachers' mental health in several statements by participants, and in this way the precariousness of work acts as a potentializer of this illness. Among the set of actions that can be formulated to think about the promotion of mental health in Basic Education among its educators, emotional self-regulation can be a strong ally.

Keywords: Anxiety. Emotional Self-Regulation. Teachers. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

SEÇÃO II

Figura 1 – Ilustração da interação entre as variáveis da causação recíproca triádica da Teoria Social Cognitiva 27

Figura 2 – Sintomas da ansiedade nas dimensões física, cognitiva, comportamental e emocional 51

Figura 3 – Pontos-chave sobre a regulação da ansiedade de acordo com Clark e Beck (2024) 52

SEÇÃO III

Figura 1 – Fluxograma do percurso dos estudos selecionados nas bases de dados Capes, Scielo, Scopus e Web of Science, segundo as recomendações PRISMA 67

Figura 2 – Gráfico de frequência de artigos por ano de publicação 68

Figura 3 – Nuvem de Palavras referente às Palavras-chave desta Revisão Integrativa 70

Figura 4 – Grafo de autores e coautores de artigos que discutem sobre a ansiedade em professores no período de 2003 a 2023 72

Figura 5 - Grafo de autores e coautores em destaque de artigos que discutem sobre a ansiedade em professores no período de 2003 a 2023 73

SEÇÃO IV

Figura 1 – Gráfico de fatores de maior frequência relatados pelos docentes participantes desta pesquisa no Pará, em junho de 2024 89

Figura 2 – Atividades realizadas pelos docentes, segundo os registros, de segunda-feira a domingo 90

LISTA DE TABELAS E QUADROS

LISTA DE QUADROS

APRESENTAÇÃO

Quadro 1 – Estrutura da dissertação intitulada “Ansiedade e Autorregulação Emocional em professores da Educação Básica no Pará”20

SEÇÃO III

Quadro 1 – Descritores de busca para o levantamento da Revisão Integrativa da Literatura 65

Quadro 2 – Cruzamentos dos descritores para o levantamento da Revisão Integrativa da Literatura 66

Quadro 3 – Concentração das publicações por revista e/ou periódico, idioma e o Qualis, de 2003 a 2023 69

Quadro 4 – Relação de artigos selecionados para essa revisão conforme título, autores, idioma e ano 75

SESSÃO IV

Quadro 1 – Média e desvio padrão das questões do instrumento relacionado a ansiedade dos professores 92

Quadro 2 – Categorização das respostas em agrupamento por temas 95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Problemas relatados pelos professores participantes de acordo com as últimas duas semanas anteriores a resposta do questionário 89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARS	Análise de Rede Social
BAI	Inventário de Ansiedade de Beck
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECOGA	Escala Cognitiva de Ansiedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação
NEAC	Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
RIL	Revisão Integrativa da Literatura
TAS	Transtorno de Ansiedade Social
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG)
TCC	Terapia Cognitivo Comportamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TMC	Transtornos Mentais Comuns
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
SESSÃO I	22
INTRODUÇÃO	22
1. Justificativa do estudo.....	22
1.1 Objetivos	24
1.2 Natureza da Pesquisa	24
1.3 Articulação entre os artigos científicos desenvolvidos.....	25
SEÇÃO II	27
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 Teoria do comportamento humano: A Teoria Social Cognitiva.....	27
2.2 O conceito de Agência	29
2.3 Autoeficácia	32
2.4 Autorregulação do Comportamento.....	34
2.5. Autorregulação Emocional	36
2.6 O adoecimento psíquico do professor.....	43
2.7 A ansiedade.....	47
2.8 A ansiedade em Professores no Ensino	53
2.9 A ansiedade em Professores da Educação Básica	55
SEÇÃO III.....	59
3. ARTIGO I.....	59
3.1 Introdução	60
3.2 Metodologia	64
3.3 Resultados	67
3. 4 Considerações Finais	76
3.5 Referências.....	77
SEÇÃO IV	82
4. ARTIGO 2	82
4.1 Introdução	83
4.2 Metodologia	85
4.3 Resultados e Discussões	88
4.4 Considerações	99
4.5 Referências.....	100
SEÇÃO V	104
Considerações Finais	104

REFERÊNCIAS (Seções I e II)	108
APÊNDICES	116
ANEXOS	125

APRESENTAÇÃO

A dissertação apresentada adiante é resultado da soma de estudos, leituras, partilhamento de experiências e processos formativos do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na linha de pesquisa Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais e do Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC).

O estudo tem como base a Teoria Social Cognitiva (TSC). A teoria, ora mencionada, faz parte do conjunto de Teorias da psicologia que explicam o comportamento humano. Possui como precursor o psicólogo Albert Bandura, nascido em 1925 e que manteve seus estudos até meados de 2021, momento de sua despedida em vida. A TSC defende que nós, humanos, em nossas interações possuímos uma capacidade agêntica. Ou seja, não apenas respondemos aos estímulos do meio, ou somos reféns de suas circunstâncias, mas sim indivíduos agentes e reativos, que por meio de um conjunto de fatores cognitivos, comportamentais e ambientais podem interferir em suas escolhas, caminhos e rumos de vida.

Conheci a Teoria por meio da aproximação ao Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento – NEAC, em meados do ano de 2019. O NEAC é um grupo interdisciplinar que atua desde 2015 nos níveis da graduação e pós-graduação, investigando o comportamento humano. Tem como foco a TSC, mas também investiga outras teorias da psicologia que explicam o comportamento. O grupo, desde os primeiros encontros, me possibilitou ampliar a visão para o funcionamento da nossa mente e corpo, e em como as nossas crenças, engajamentos e comportamentos podem influenciar na construção dos espaços pelos quais convivemos, interagimos e passamos.

Entre os conceitos que compõem a Teoria, a Autorregulação Emocional trata, basicamente, sobre a nossa capacidade de gerenciar as emoções diante as diversas experimentações e eventos ao longo da vida, sejam eles positivos ou não. Por meio de alguns de seus processos, que estão descritos ao longo dessa pesquisa, podemos vivenciar uma vida mais leve, saudável e harmônica sem necessariamente ignorar as emoções, contextos e conflitos diários que assolam as sociedades. Isso ocorre pelo gerenciamento sobre como experimentamos essas emoções e como elas afetam as nossas percepções de bem-estar.

Defendo a saúde mental como condição primordial para que qualquer pessoa possa viver plenamente e dar sentido à sua existência. Portanto, ao compreender a ansiedade como “um produto de um sistema de processamento de informações que interpreta uma situação como

ameaçadora aos interesses vitais e ao bem-estar do indivíduo” (Clark; Beck, 2012, p.71), a forma como se é interpretada uma situação, um evento ou uma experiência, quando inadequada, pode causar a ansiedade clínica/patológica que, conseqüentemente, traz consigo alguns prejuízos na vida da pessoa. É partindo disso que, ao considerar os impactos nocivos da ansiedade no bem-estar docente, em sua atuação, no seu trabalho diário e em suas relações, busquei compreender quais as suas características.

Foi quando me graduei em Pedagogia, em 2022, na passagem de estagiária para funcionária celetista em uma mesma escola, que observei muitos professores e outros profissionais com quem eu compartilhava a rotina, exaustos, adoecidos e por vezes tendo que regular suas emoções em situações extremas. Durante esses 2 anos de experiência (estágio e auxiliar de sala), aqueles breves intervalos entre o fim de um expediente e outro, os desabafos e queixas surgiam: “a ansiedade hoje está atacada”, “olha o meu corpo como está”, “não durmo direito há dias”, “minha mão está tremendo”, “estou esquecendo as coisas simples do dia a dia”, “chorei no horário do lanche” entre tantas outras falas denunciavam os prejuízos do transtorno de ansiedade na qualidade de vida desses profissionais.

Ao notar esses problemas, as condições de trabalho e os relatos cotidianos decidi voltar para a academia e tentar compreender os porquês de a nossa categoria estar tão adoecida. Ingressei na turma de 2023 e venho me dedicando a pesquisa. Ao falar sobre a proposta para a minha orientadora Maély, que acolheu a ideia e me direcionou, partimos para a execução do projeto.

Durante todo o processo de execução desse estudo buscou-se fomentar a discussão sobre o adoecimento docente, com ênfase na ansiedade, e explicitar a importância da saúde mental para uma melhor qualidade de vida entre os trabalhadores, bem como estratégias (Autorregulação Emocional) para promovê-la. As discussões, dados e achados aqui presentes, têm como intenção contribuir para as discussões já existentes no campo por meio da perspectiva da TSC.

Para tanto, os estudos que compõem as seções dessa dissertação foram todos elaborados a partir dos objetivos específicos. Esta dissertação está organizada em 5 seções, incluindo a seção introdutória, conforme o quadro 1.

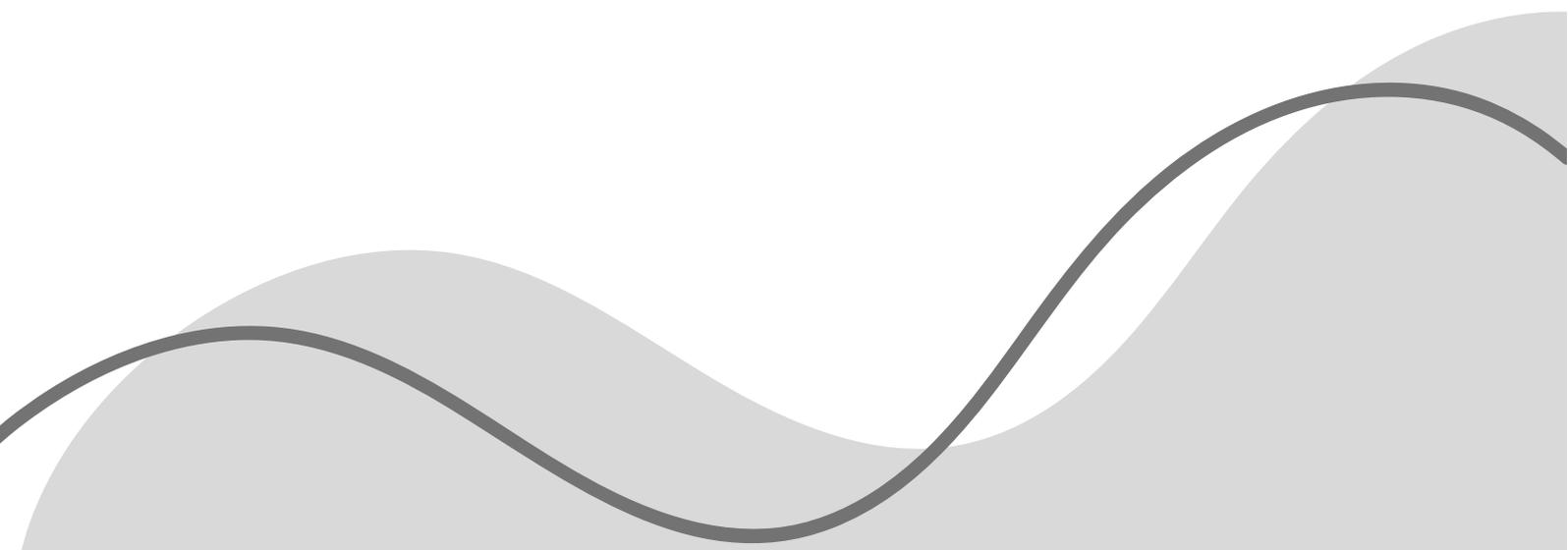
Quadro 1 – Estrutura da dissertação intitulada “Ansiedade e Autorregulação Emocional em professores da Educação Básica no Pará”.

Seção	Estrutura
I	Introdução
II	Fundamentação Teórica
III	Artigo 1: Ansiedade, autorregulação emocional e professores: uma Revisão Integrativa da Literatura
IV	Artigo 2: Ansiedade e autorregulação emocional em professores da Educação Básica: apontamentos iniciais
V	Considerações Finais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

SEÇÃO I

Introdução



SESSÃO I

INTRODUÇÃO

A saúde e a educação têm um papel crucial nas sociedades, pois por meio dessas áreas se determina, em parte, se as experiências vividas são saudáveis ou prejudiciais. Essas esferas estão interligadas e geram práticas e discursos que moldam nossos modos de viver (Silva *et al.*, 2023). Frequentemente, os problemas de saúde são associados ao organismo biológico, no entanto, esses processos também estão relacionados às condições de vida, incluindo aspectos como as condições de trabalho. Assim, a maneira como as atividades laborais são realizadas impacta diretamente os corpos, os processos de saúde e, conseqüentemente, os problemas emocionais (Silva *et al.*, 2023).

Nesse contexto, o debate sobre a saúde e o adoecimento dos professores revelam a influência dos processos emocionais que ocorrem no ambiente escolar, a estrutura do trabalho, a conjuntura política, as intervenções e os cuidados relacionados à saúde, entre outros fatores. Com diferentes enfoques de áreas como Psicologia, Educação, Enfermagem, e áreas relacionadas o assunto é debatido devido às inúmeras mudanças no trabalho e suas repercussões (Ferreira *et al.*, 2020).

É nesse contexto que experimentações que afetam o bem-estar dos docentes são desenvolvidas, como a ansiedade. A ansiedade, para algumas pessoas, torna-se opressora, caracterizada por sentimentos excessivos e persistentes de apreensão, preocupação, tensão e nervosismo sobre situações cotidianas que a maioria das pessoas encara com pouca preocupação (Clark; Beck, 2014).

Dado o contexto é que este estudo busca contribuir para o debate sobre os processos de adoecimento docente pela perspectiva da psicologia, por meio da Teoria Social Cognitiva, de modo a fortalecer as discussões já presentes no campo e no Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Justificativa do estudo

Os processos de adoecimento dos trabalhadores ao longo da história são discutidos, por meio de estudos, pesquisas, reportagens, documentários, jornais, e outros meios de comunicação/divulgação, entre outros, e denunciam, de forma implícita ou explícita, os

desamparos que assolam suas rotinas. Os professores também fazem parte desse conjunto. Entre os martírios que afetam os professores, o adoecimento é uma das consequências. O adoecimento mental está presente e em crescimento na sociedade e pelos corredores das escolas e instituições de ensino. Em específico, o caso da ansiedade é uma questão que acomete um grupo elevado de docentes conforme últimos dados divulgados.

É partindo desse contexto que se justifica a escolha por pesquisar esse tema. De modo pessoal, ao me propor a estudar a ansiedade, busco entender como os professores vivenciam e lidam com essa emoção em seu contexto de trabalho e como aplicam, ou que estratégias de autorregulação emocional eles utilizam para lidar com os desafios da profissão frente a essa condição.

Além disso, por acreditar e defender que a saúde mental é condição basilar para que as pessoas possam viver suas vidas plenamente e saudáveis é que o meu olhar se direciona para essa questão. Por meio de experiências observadas no contexto educacional, a ansiedade muitas vezes passa despercebida ou é ignorada. Porém, essa condição pode afetar diretamente o ambiente de aprendizagem, bem como a qualidade de vida e o bem-estar dos envolvidos sejam eles os professores, alunos e/ou demais integrantes. Além de que, também é fator de possíveis causas de afastamento do trabalho, desgaste e exaustão emocional, agravos na saúde física e propensão de um ambiente escolar adoecido.

Como justificativa acadêmica, a pesquisa pode ampliar as perspectivas sobre a questão da ansiedade e da saúde mental e suas possíveis implicações na educação. Bem como, estratégias que auxiliam no enfrentamento, como a autorregulação emocional. Por meio da conexão entre as vertentes psicologia e educação, pode-se compreender como os processos cognitivos e comportamentais têm influência em nosso meio e como podemos minimizar, por meio de diferentes estratégias, os impactos em nossa saúde. Trazer o olhar da educação para esses processos pode auxiliar na compreensão, reflexão e auxiliar no fomento de práticas, projetos e planos pedagógicos que ofereçam suporte emocional aos educadores.

Na perspectiva institucional, o estudo se justifica pelos debates e reflexões que são realizados dentro da Universidade Federal do Pará acerca dos processos de organização do trabalho e a saúde/adoecimento de professores. No PPGED, as produções que versam sobre o adoecimento/saúde de professores constam 11 produções, sendo 8 dissertações e 3 teses, com ênfase na Teoria Social Cognitiva notam-se 3 produções. Portanto, a pesquisa tem a proposta de somar com as reflexões que já vem sendo realizadas na instituição e, compreender os impactos desses processos por meio de reflexões críticas sobre os processos de organização do

trabalho e, com foco na categoria dos professores, como essa estrutura pode estar afetando a rotina diária deles e a qualidade de vida.

Dados os argumentos apresentados, se estabeleceu o seguinte **problema de pesquisa**: Como é percebida a autorregulação emocional em docentes da Educação Básica com ansiedade e quais as possíveis relações que eles estabelecem entre a ansiedade e o ambiente de trabalho?

1.1 Objetivos

O estudo teve como objetivo geral analisar a autorregulação emocional de docentes da Educação Básica com ansiedade e quais as possíveis relações que eles estabelecem entre a ansiedade e o ambiente de trabalho.

Como objetivos específicos, pretendeu:

- Compreender o debate das pesquisas sobre a ansiedade em professores da Educação Básica e a autorregulação emocional.
- Identificar fatores de risco potencializadores para a prevalência da ansiedade em docentes da Educação Básica e a relação percebida com a autorregulação emocional e o trabalho.
- Avaliar a estratégia de modulação de resposta, na autorregulação emocional em professores com ansiedade da Educação Básica, no estado do Pará.

Além do exposto, a intenção é que o estudo possa contribuir com as pesquisas já realizadas sobre o tema, de modo a fortalecer as discussões nos campos da saúde mental e do trabalho docente, por uma perspectiva interdisciplinar, guiada por teorias da psicologia que possam agregar as teorias educacionais.

1.2 Natureza da Pesquisa

Para a classificação da pesquisa utilizou-se os autores Gil (2022) e Kauark, Manhães e Medeiros (2010). Assim sendo, do ponto de vista da natureza a pesquisa classifica-se como básica, a qual tem como pretensão a geração e/ou ampliação de conhecimentos que possam ser úteis para o avanço da ciência sem a necessidade de uma aplicação prática prevista.

Do ponto de vista de seus objetivos, classifica-se como descritiva pois pretende, além de descrever as características de um grupo (professores com ansiedade da educação básica),

identificar possíveis relações entre as variáveis Autorregulação Emocional, Ansiedade e Trabalho pertencentes a esse grupo (Gil, 2022). Nesse sentido, as pesquisas descritivas geralmente utilizam de técnicas padronizadas na coleta de dados, tais como questionários e observação sistemática, por exemplo (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010).

Quanto à abordagem do problema, classifica-se como mista, ou seja, de abordagem quantitativa e qualitativa. Quantitativa porque torna os dados coletados quantificáveis e converte opiniões e informações em dados numéricos para que possam ser classificadas e analisadas. O que demanda a aplicação de técnicas e recursos estatísticos. Também qualitativa, pois considera que a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não pode ser traduzida em números, portanto, utiliza-se, também, da observação e dos fatos (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010).

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados considera-se duas técnicas empregadas, a pesquisa bibliográfica (artigo 1) e a pesquisa de levantamento (artigo 2). A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados. Geralmente, utiliza-se de livros, artigos de periódicos e demais documentos disponíveis na internet. Já o levantamento caracteriza-se pela solicitação de informações a um grupo de pessoas, cujo comportamento se deseja conhecer/compreender, por meio das respostas obtidas às análises são realizadas e são realizadas algumas conclusões (Gil, 2022). Vale ressaltar que o percurso metodológico será explicado de forma mais detalhada nos artigos científicos.

1.3 Articulação entre os artigos científicos desenvolvidos

Para alcançar o objetivo proposto, a dissertação é organizada por dois artigos científicos, além do aprofundamento teórico do tema. O primeiro artigo trata-se de um estudo bibliográfico, por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura, o qual objetiva compreender como estão concentrados e organizados os estudos na área. Após compreendido esse debate, o artigo segundo se trata de um estudo empírico, realizado com o público-alvo da pesquisa, de modo a compreender as questões apontadas na literatura e outros, ou novos, apontamentos. Os artigos auxiliam a compreensão de como as relações entre a ansiedade, autorregulação emocional e trabalho são percebidas pelos docentes.

SEÇÃO II

Fundamentação Teórica



SEÇÃO II

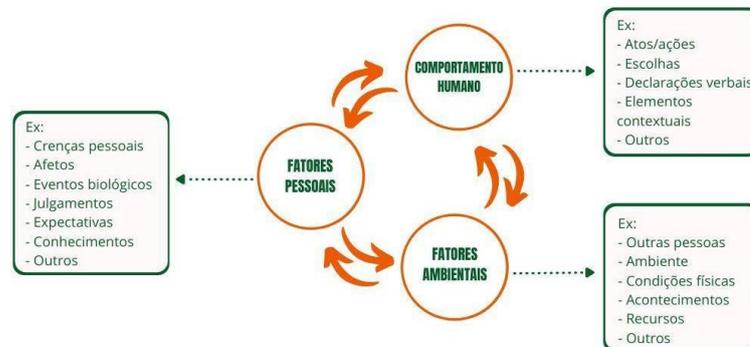
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria do comportamento humano: A Teoria Social Cognitiva

O comportamento humano pode ser explicado por meio de diferentes teorias, essas teorias com o movimento da história, da sociedade e de suas transformações, também se adaptam, mudam, são aprimoradas, trocam ideias ou se refazem. Cada uma tem sua singularidade, alguns teóricos do behaviorismo como Thorndike (1874), Watson (1878) e Skinner (1904) defendiam que o comportamento é condicionado e regulado por estímulos ambientais. Para eles, o comportamento humano deve ser estudado de forma a não referenciar as necessidades, instintos ou motivos pessoais. Para Skinner, atribuir motivação ao comportamento humano, por exemplo, seria como atribuir livre-arbítrio aos fenômenos naturais. Ou seja, o comportamento é o produto de forças que agem sobre o indivíduo, não de uma escolha pessoal (Feist; Feist e Roberts, 2015; Almeida *et al.*, 2013).

Albert Bandura (1986, 1999b, 2001, 2002b) adota uma posição contraposta. Ele explica o funcionamento psicológico em termos de causação recíproca triádica ou determinismo recíproco. Esse sistema pressupõe que as ações humanas são o resultado da interação entre três variáveis: ambiente, comportamento e pessoa, conforme Figura 1:

Figura 1 – Ilustração da interação entre as variáveis da causação recíproca triádica da Teoria Social Cognitiva



Fonte: Ramos, Pereira e Silva (2022).

Para Pajares e Olaz (2008) os fatores pessoais são formados por processos emocionais, cognitivos e motivacionais, como por exemplo as crenças pessoais, os afetos, os eventos biológicos, as expectativas, os julgamentos entre outros. Os fatores ambientais são condições externas ao indivíduo, refere-se a outras pessoas, as condições estruturais, físicas e materiais, os acontecimentos e afins. O comportamento, por sua vez, é referente às ações realizadas por cada pessoa, tais como as suas escolhas, posicionamentos, declarações verbais e outras. Nesse fluxo, as influências exercidas variam entre as pessoas e os diferentes contextos em que estão inseridas, a depender da condição, uma das variáveis pode ser mais decisiva que a outra (Ramos, Pereira e Silva, 2022).

Bandura pondera que o condicionamento, por si só, não basta para explicar as ações humanas. O ambiente influencia o comportamento, porém as pessoas também influenciam no ambiente e conseqüentemente no próprio comportamento. Portanto, nesse processo as pessoas são tanto produtoras quanto produtos do ambiente (Feist; Feist; Roberts, 2015; Bandura, 1996).

Em meados de 1960 a Teoria Social Cognitiva (TSC) surge com os primeiros estudos, com uma proposta de modelo explicativo do comportamento humano. Sequencialmente, em 1986, foi apresentada de forma sistemática no livro *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory* (Iaochite, 2018; Ramos; Pereira; Silva, 2022). Kihlstrom e Harackiewicz (1990) e Dittman (2002) indicam que os estudos de Bandura revolucionaram as teorias discutidas sobre a personalidade e interações sociais, inclusive com o conceito de autoeficácia, referente a crença pessoal ou julgamento que cada indivíduo possui acerca de suas capacidades em diversas áreas da vida, responsáveis também pela motivação e bem-estar das pessoas.

Há eventos da vida que envolvem condições biológicas que contribuem para o curso do desenvolvimento humano. Outros, são ocorrências imprevisíveis no ambiente físico e há os que ainda envolvem eventos irregulares da vida, tais como mudanças de carreira, acidentes, doenças entre outros. Assim como as mudanças sociais e tecnológicas também têm grande influência no desenvolvimento. Além das influências socioculturais predominantes, muitas vezes as pessoas são reunidas por meio de uma série de eventos fortuitos (Bandura, 1982; 1996).

Como exemplo, Bandura (2001) discorre sobre a vida tornar-se cada vez mais regulada por tecnologias complexas, as quais a maioria das pessoas não compreende nem acredita que possa influenciá-las. Essas próprias tecnologias e recursos podem se tornar uma força restritiva para essas pessoas, controlando suas formas de agir e pensar. Nesse viés: “a maquinaria social da sociedade não é menos desafiadora. Os beneficiários das práticas socioestruturais existentes

exercem a sua influência para manter os seus interesses adquiridos (p. 19)” e nesse processo torna-se mais árduo o caminho para fazer mudanças sociais significativas.

Portanto, nesse movimento, as condições econômicas, políticas, o status socioeconômico, a estrutura familiar e outros fatores afetam o comportamento “por meio de seu impacto nas aspirações das pessoas, no senso de eficácia e em outros fatores autorregulatórios, e não diretamente” (Bandura, 1999, p.24). O comportamento humano é constituído socialmente, mas, no exercício da agência humana, o *self*¹ opera de forma generativa e proativa nos sistemas sociais, não apenas de forma reativa. Ele não é apenas um canal de influências.

A TSC considera que os encontros casuais e eventos fortuitos são importantes para a influência do comportamento, embora, sozinhos, não possam mudar a trajetória de alguém. A forma como uma pessoa reage a um evento se torna mais importante que o próprio evento, podendo alterar toda uma trajetória de vida (Feist; Feist e Roberts, 2015).

Dos pressupostos em que ela se apoia, estão: a característica do ser humano em ser flexível para aprender diversos comportamentos e em diferentes situações; o modelo de causação recíproca triádica, no qual fatores comportamentais, ambientais e pessoais interagem entre si e permitem que a pessoa regule o seu comportamento; a perspectiva de agência, em que as pessoas são agentes e tem o controle do rumo de suas próprias vidas. A regulação da conduta por meio de fatores externos (ambiente físico e social) e internos (auto-observação, o processo de julgamento e autorreação) e a regulação por meio da agência moral, a qual sugere redefinir o comportamento quando as pessoas se encontram em situações moralmente ambíguas (Feist; Feist e Roberts, 2015), entre outros.

Em síntese, a TSC explica o funcionamento humano a partir de processos cognitivos em que as pessoas não são movidas por forças internas nem moldadas e controladas pelo ambiente. Elas são contribuintes nesse processo de desenvolvimento e funcionamento psicossocial pertencentes a uma rede de influências que interagem reciprocamente (Bandura, 1996).

2.2 O conceito de Agência

Ser agente significa influenciar o próprio comportamento e as circunstâncias de vida de modo intencional, ou seja, produzir certos efeitos por meio de suas ações (Bandura, 2001; 2008, 2018). Algumas características da agência humana consistem em como se desempenham papéis

¹ O *self* se refere às estruturas cognitivas que proporcionam mecanismos de referência e um conjunto de subfunções para a percepção, avaliação e regulação do comportamento (Bandura, 1978).

de autodesenvolvimento, adaptação e auto-renovação em tempos de mudança. Nesse sentido, os sistemas sensoriais, motores e cerebrais são instrumentos que as pessoas utilizam para executar as atividades e metas que conferem significado, propósito e contentamento às suas existências (Bandura, 2001). Como já discutido, as pessoas não são apenas produtos das condições em que estão inseridas ou expostas, elas possuem a capacidade de contribuir nas circunstâncias de suas vidas. Nessa perspectiva, o sujeito se:

constitui inserido em sistemas sociais, nos quais, por meio de trocas, vão ocorrendo adaptações e mudanças. É necessário destacar que essa teoria vê o indivíduo como agente e produto das trocas sociais, sendo a ação dele, na transformação do seu ambiente, explicada e teorizada pela teoria da agência humana (Azzi; Polydoro, 2006, p.17)

As principais características da agência humana são a *intencionalidade*, *pensamento antecipatório*, *autorreatividade* e a *autorreflexividade*. A Intencionalidade é referente a intenção pessoal para um determinado objetivo, para alcançá-los os indivíduos são capazes de desenvolver planos de ação e estratégias. Já o pensamento antecipatório concerne à capacidade de prever os resultados para o plano futuro. Devido a capacidade simbólica, ao prever eventos futuros previsíveis, as pessoas estabelecem metas, antecipam as prováveis consequências de suas ações e selecionam e criam cursos de ação que provavelmente produzirão os resultados desejados e podem evitar os prejudiciais. Essa representação cognitiva realizada no presente serve como combustível para a motivação e regulação do comportamento (Bandura, 2001; 2008; Azzi, 2014; Ramos; Pereira; Silva, 2022).

Em relação a autorreatividade, a TSC sugere que um ser agente não deve ser apenas um planejador e um pensador, mas também um motivador e autorregulador. Assim sendo, é por meio de processos autorregulatórios que as pessoas transformam os seus planejamentos em realidade. O monitoramento das atividades executadas em busca de um objetivo, seus efeitos, os padrões de referências pessoais e a autoavaliação realizada pelo indivíduo podem implicar em mudanças significativas do comportamento (Bandura, 2001; 2008; Azzi, 2014; Ramos, 2015).

Por fim, outra característica agêntica é a capacidade de refletir sobre seu comportamento, adequando os seus pensamentos e suas ações. Essa é a característica mais representativa da agência humana (Bandura, 2001; 2008; 2018). É por meio dessa capacidade que as pessoas avaliam a motivação, os valores e o significado de suas atividades cotidianas.

O exercício da agência humana não ocorre apenas de forma individual e autônoma, considerando que existem outras formas de influenciar o modo como as pessoas vivem, a TSC

estabelece uma distinção entre três diferentes modos de agência humana: individual, delegada ou por procuração e coletiva (Bandura, 2001; 2008).

Na agência pessoal, relacionam-se as atividades que são controláveis direta e individualmente por meio de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de escolha. Contudo, há pessoas que não possuem o controle direto sobre as condições sociais e as práticas institucionais que afetam a vida quotidiana. Nessas circunstâncias, elas contam com uma agência de procuração socialmente mediada. Ou seja, na agência de procuração é delegada a outras pessoas que possuem os recursos, o conhecimento e os meios, as atividades para atingir os resultados desejados por quem delega (Bandura, 2001; 2008; 2018).

Já no exercício da agência coletiva as pessoas se organizam em grupo para atingir um objetivo em comum, nesse processo reúnem conhecimentos, recursos e planejam ações conjuntas em busca de resultados, metas e aspirações coletivas. É a crença coletiva de que suas ações conjuntas podem produzir mudanças (Bandura, 2008; 2018).

Bandura (2018) indica que para se obter um bom funcionamento em sociedade é necessário equilibrar o exercício dos diferentes modos de agência, a combinação e os modos podem variar conforme a cultura em que a pessoa pertence, pois “são sistemas sociais diversos e dinâmicos, e não monólitos estáticos” (p.131). Contudo, as três formas são indispensáveis para a sobrevivência cotidiana.

Além disso, por reconhecer que o comportamento humano também é socialmente situado, contextualizado de forma distinta e manifestado condicionalmente, a TSC conceitua a personalidade em termos de fatores intrapessoais, que servem como motivadores e reguladores do comportamento. Como esses fatores são modificáveis, a teoria agêntica sugere princípios para efetuar tanto mudanças individuais, quanto sociais (Bandura, 2018). Deste modo, a forma como as pessoas utilizam as suas capacidades agênticas, dentro das restrições sociais e estruturas de oportunidades, depende, em grande parte, de seus compromissos sociais e morais (Bandura, 1997; 2018).

Para se alcançar determinados objetivos é necessário que as pessoas se sintam seguras sobre a sua capacidade em agir e sobre resistir diante dos entraves. Para Bandura (2001), em uma sociedade não se pode alcançar uma coletividade eficaz com membros que encaram a vida consumidos por dúvidas incômodas em relação às suas capacidades e de sua permanência face às dificuldades. Nesse fluxo, as crenças de autoeficácia desempenham um papel especial no comportamento, uma vez que vão contribuir para o funcionamento de outros elementos agentes (Bandura, 2018). Esse construto será desenvolvido no próximo tópico.

2.3 Autoeficácia

Entre os mecanismos de agência pessoal, as crenças das pessoas sobre as suas capacidades para exercer controle sobre o seu próprio nível de funcionamento e sobre os acontecimentos que afetam as suas vidas se destacam (Bandura, 1991). As crenças de autoeficácia são a base da agência humana. Elas se tornam importantes na estrutura causal porque afetam a adaptação e mudanças não por si mesmas, mas por meio dos impactos que têm sobre outros determinantes. São as responsáveis pelo direcionamento do indivíduo, se ele vai pensar de forma pessimista ou otimista diante as situações (Bandura, 2001). Para Azzi (2014) “falar de crenças de eficácia significa falar de todas as possibilidades de pensamento no qual julgamos a nossa capacidade a fim de percorrer os caminhos que planejamos” (p. 45).

As crenças de autoeficácia se referem às percepções individuais das pessoas em como elas se sentem capazes de realizar com sucesso determinadas tarefas, em diferentes contextos e domínios da vida. As crenças determinam como as oportunidades e impedimentos ambientais são percebidos, bem como, afetam as escolhas dos sujeitos (Bandura, 2006; Pajares; 1997; Skaalvik; Skaalvik, 2010). Existem muitos caminhos na vida e, em qualquer período, as pessoas variam os níveis de eficácia com que administram os seus caminhos (Bandura, 1996). Ou seja, as crenças não são imutáveis.

Elas produzem os seus efeitos por meio de quatro processos principais: *o cognitivo*, em que o comportamento intencional é regulado pelo pensamento antecipatório; *o motivacional*, a maior parte da motivação humana é gerada cognitivamente, por meio do pensamento antecipatório as pessoas guiam suas ações e se motivam, formam suas crenças e estabelecem objetivos; *o afetivo*, em que as crenças percebidas de enfrentamento diante de obstáculos, desafios e situações ameaçadoras afetam os níveis e sintomas de ansiedade, estresse e depressão dos indivíduos; e o de *escolha*, em que as pessoas evitam ambientes desconfortáveis e optam pelos que lhe trazem mais conforto, nesses processos elas cultivam os seus interesses, suas competências e definem suas redes sociais (Bandura, 1994; Azzi, 2014).

Para tanto, as crenças de autoeficácia são desenvolvidas por meio de quatro principais fontes: a experiência direta (ou de domínio); a experiência vicária; as persuasões sociais ou verbais; e os estados fisiológicos e afetivos ou estados somáticos e emocionais (Bandura, 1996; 1977; Iaochite, 2007; Pajares; Olaz, 2008; Nina, 2015; Couto, 2018; Ramos; Pereira; Silva, 2022).

A experiência direta é considerada a fonte mais influente pelo próprio precursor da teoria, pois tem como base os resultados das ações realizadas em experiências diretas já vividas

pela pessoa, no entanto, em contextos diferenciados outras crenças podem se destacar. À medida que as pessoas executam seus trabalhos e atividades, elas interpretam os resultados e utilizam essas interpretações para desenvolver crenças sobre suas capacidades. No contexto dos professores, isso se refere às experiências vivenciadas durante toda a sua formação e trajetória docente (Ramos; Pereira; Silva, 2022; Pajares; Olaz, 2008).

A experiência vicária ocorre por meio das experiências aprendidas pela observação de modelos sociais, ou seja, nesse processo as pessoas desenvolvem aprendizagens ao observarem outras pessoas realizando atividades semelhantes ao que desejam aprender ou executar (Iaochite, 2006). Já as persuasões sociais ou verbais se constituem a partir do momento que se busca persuadir o outro, em muitas das vezes em busca de fortalecer as crenças do indivíduo sobre suas capacidades para atingir resultados desejados. Contudo, o impacto da persuasão depende da credibilidade de quem está exercendo para a pessoa que está a receber, seja por meio de feedbacks, elogios, críticas, sugestões e outros (Iaochite, 2006; Costa Filho; Iaochite, 2018; Ramos; Pereira; Silva, 2022).

Por fim, os estados fisiológicos e afetivos ou estados somáticos e emocionais tais como a excitação, o estresse, a ansiedade, o humor, fadiga, entre outros, podem ser compreendidas como positivas ou negativas, e podem fortalecer ou diminuir as crenças de autoeficácia das pessoas (Iaochite, 2006; Pajares; Olaz, 2008; Ramos; Pereira; Silva, 2022). De acordo com Ramos, Pereira e Silva (2022) “à medida que as pessoas têm mais sentimentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações podem auxiliar na diminuição da compreensão das próprias capacidades, desencadeando mais agitação e estresse” (p. 21). Do mesmo modo que ao alimentar crenças positivas se pode fortalecer as crenças e melhorar os estados fisiológicos e afetivos.

A autoeficácia percebida é um conjunto de autoconfianças ligadas a domínios distintos de funcionamento, e por isso devem ser medidas de acordo com os diferentes domínios, não se pode generalizá-las (Bandura, 2018). As crenças de autoeficácia também desempenham um papel fundamental na definição dos rumos que a vida toma, influenciando os tipos de atividades e ambientes em que as pessoas escolhem entrar.

Esse fator decisório pode influenciar na constituição da personalidade e da modificação de ambientes em que a pessoa já está inserida. Na tomada de decisões frente a desafios, a autoeficácia age como uma base para as escolhas pessoais sobre quais desafios enfrentar, quanto esforço despender na empreitada, quanto tempo perseverar face aos obstáculos e as frustrações, e se essas frustrações são motivadoras ou desmoralizantes. Quando fortalecidas, as crenças de

autoeficácia reduzem a vulnerabilidade ao stress e à depressão em situações difíceis e fortalece a resiliência às adversidades (Bandura, 2001).

As crenças das pessoas afetam o tipo e o nível de metas que estabelecem para si próprias e a força do seu compromisso com elas. Se a pessoa não acredita que pode produzir os efeitos desejados através de suas ações, ela terá pouco incentivo para agir ou para perseverar face às dificuldades (Bandura, 2015; 2018). Elas também afetam a subfunção de autorregulação, especialmente no estabelecimento de metas. Quanto mais capazes as pessoas se julgam ser, mais elevados são os objetivos que estabelecem para si próprios e mais empenhados se tornam. Em contrapartida, quanto menos se sentem capazes, mas tendem a não percorrer esse caminho. Aqueles que nutrem dúvidas sobre suas capacidades são facilmente dissociados por obstáculos ou perdas (Bandura, 1991).

É importante salientar que as crenças de autoeficácia não dizem respeito a atitudes que remetem ao individualismo egocêntrico, “um sentimento de eficácia não exalta necessariamente o eu nem gera um estilo de vida, identidade ou moralidade individualista que menospreza o bem-estar coletivo” (Bandura, 2001, p.15). Pelo contrário, o senso de autoeficácia em produzir resultados, quando colocado em função de objetivos e propósitos sociais benéficos, promove uma vida comunitária em vez de a desgastar. A qual se caracteriza pela cooperação, ajuda e partilha, com um interesse no bem-estar de cada pessoa (Bandura, 2001).

Na perspectiva docente, quando o professor se sente esgotado, suas atitudes e sentimentos negativos em relação aos alunos ou colegas, e com a própria organização do trabalho e da instituição, resulta na redução da realização pessoal, na qual os docentes se sentem incapazes, se avaliam negativamente com frequência e tendem a desvalorizar a sua própria prática (Skaalvik; Skaalvik, 2010).

Nesse viés, partindo da perspectiva psicológica e cognitiva, um dos processos que podem auxiliar os docentes nesse processo é referente a autorregulação do comportamento, o qual é o foco deste estudo.

2.4 Autorregulação do Comportamento

A capacidade de simbolização fornece aos humanos uma ferramenta poderosa para compreender seu ambiente, assim como para criar e regular as condições ambientais que tocam praticamente todos os aspectos de suas vidas. Nesse viés, a autorregulação tem um papel importante na condução do comportamento. É por meio da autorregulação que as pessoas

podem controlar suas motivações, pensamento, comportamento e as suas emoções (Bandura, 1996; 2005). Assim, pode-se definir como autorregulação “um mecanismo interno, consciente e voluntário pelo qual o indivíduo estabelece controle sobre suas ações, sentimentos e pensamentos, a fim de alcançar metas e resultados previstos” (Silva; Furtado; Ramos, 2022, p. 77).

Na TSC o comportamento humano é motivado e regulado pelo exercício contínuo de auto-influências. As pessoas possuem capacidades auto-reflexivas e auto-reativas que lhes permitem exercer algum controle sobre os seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações. Sem essas condições e acreditando que o comportamento fosse regulado apenas por resultados externos, as pessoas se comportariam como “cata-ventos”, constantemente mudando de direção para se conformar e adaptar-se a qualquer influência momentânea que os afetasse (Bandura, 1991; 1996).

Portanto, o comportamento é regulado tanto por influências externas quanto pelas influências internas, ou autogeradas, do indivíduo. Desse modo, a autorregulação consiste em um processo que não acontece apenas por vontade própria da pessoa, mas por um conjunto de subprocessos que juntos, necessitam ser direcionados, desenvolvidos e mobilizados em direção a uma mudança autodirigida. São eles: a *auto-observação*; os processos de *juízo* e as *autorreações* (Bandura, 1991; Polydoro; Azzi, 2014).

A autoobservação consiste no processo de autoanálise em que o sujeito realiza determinadas reflexões, se é ou não, necessário estabelecer mudanças em seu comportamento (Ramos; Pereira; Silva, 2022). É importante salientar que somente estar atento ao seu comportamento não define ou direciona como mudá-lo. Por este motivo que entra em ação o outro processo, o de juízo. Este é o primeiro passo para identificar aquilo que o afeta, contudo, ele por si só não é o suficiente para fornecer uma base para mudanças. Em geral, para que ela aconteça se utilizam padrões pessoais para o juízo e direcionamento das ações, para que assim a pessoa possa estabelecer um juízo significativo que contribua de maneira positiva para o desenvolvimento de suas habilidades. Em síntese, é a materialização de objetivos e estratégias para realização da mudança de comportamento (Azzi, 2014; Ramos; Pereira; Silva, 2022; Martins, *et al.*, 2022).

A autorreação é decorrente dos subprocessos anteriores, por ela as pessoas podem estabelecer metas, monitorar o seu desempenho e estipular recompensas durante o desenvolvimento das metas estabelecidas. Esse processo de autorrecompensas ajuda na motivação individual e auxilia aprimorar o desempenho (Azzi, 2014). Nesse sentido, após o juízo se o parecer for favorável significa que as reações adotadas pelo sujeito foram

satisfatórias e devem ser mantidas, porém se o julgamento for negativo o sujeito precisa alterar seus cursos de ação adotados (Torquato; Garcia; Ramos, 2021).

Dado o exposto, a autorregulação está estritamente relacionada aos fatores ambientais, julgamento da autoeficácia, estabelecimento de metas e estratégias, além do autorreforçamento com a utilização de recompensas (Silva, 2019). O construto da autorregulação, assim como o da autoeficácia, pode ser aplicado em diferentes enfoques do comportamento humano. Quando relacionado aos fatores emocionais, denomina-se Autorregulação Emocional ou Regulação Emocional.

2.5. Autorregulação Emocional

Ao dialogar sobre afetividade, Dalgarrondo (2019) argumenta que “a vida afetiva é a dimensão psíquica que dá cor, brilho e calor a todas as vivências humanas. Sem afetividade, a vida mental torna-se vazia, sem sabor” (p. 279). Desse modo, se entende por afetividade as diferentes vivências afetivas, como o humor ou estado de ânimo, as emoções, os sentimentos, os afetos e as paixões. Nesse contexto, para este estudo se enfatizam as emoções.

Por algum tempo ao se pesquisar sobre o funcionamento da mente humana os estudos se concentraram no processamento, representação, organização e recuperação de informações. As emoções, nesse processo, geralmente eram tratadas como consequências de eventos atuantes, e não como determinantes do funcionamento psicossocial. No entanto, algumas linhas de pesquisa ao notarem os impactos das emoções e da regulação delas nos processos atencionais, cognitivos e motivacionais, assim como as falhas na regulação podem dar origem a disfunções emocionais e psicossociais, foram mudando a atenção ao estudo das emoções (Bandura *et al.*, 2003).

Para Dalgarrondo (2019) as emoções são “reações afetivas momentâneas, agudas, desencadeadas por estímulos significativos.” (p.280). Deste modo, a emoção se consolida como um estado afetivo que é intenso, porém de curta duração. Ela surge como reação da pessoa a certas excitações internas ou externas, conscientes, não conscientes ou inconscientes. Adicionalmente, fazem-se presentes em todas as circunstâncias que envolvem a experiência humana, englobando tanto o âmbito profissional, as interações interpessoais, as práticas esportivas, o engajamento político, a espiritualidade e outras afins (Bzuneck, 2018).

A emoção é um fenômeno em constante evolução e movimento, cuja origem está na avaliação subjetiva de acontecimentos significativos. Para tanto, faz parte de todo processo

emocional uma parte cognitiva, a qual vai consistir na interpretação e avaliação de objetos, situações ou pessoas, pelas quais se associam reações neurofisiológicas (Bzuneck, 2018; Scherer, 2009; Pekrun *et al.*, 2011). Para Bzuneck (2018), além desses elementos as emoções se manifestam “em expressões motoras, facilmente identificáveis, por exemplo, nas emoções da raiva ou de medo, e têm potencial para ação. Quanto à valência, temos emoções positivas ou negativas, sendo que ambas variam em intensidade, duração e especificidade situacional.” (p. 1060).

Segundo Gross (2015) dizer o que não é emoção é mais fácil do que definir o que ela é. E isso ocorre devido a existências de diversas formas de conceituá-la. No entanto, há três pontos-chaves em que fica evidente a concordância entre os pesquisadores. **1.** As emoções envolvem mudanças em relação a experiência subjetiva, comportamental e fisiológica. Uma vez que, elas envolvem a tendência de agir de determinada maneira, ou de outras. Portanto, mudanças faciais, na postura e comportamentos instrumentais específicos, tais como recuar ou bater, são comportamentos relacionados à emoção; **2.** As emoções também provocam mudanças autonômicas e neuroendócrinas, que não apenas antecipam, mas também oferecem suporte metabólico para comportamentos ligados às emoções, além de ocorrerem como resultado da atividade somática associada a elas. E, **3.** As emoções se desenvolvem ao longo do tempo (Gross, 2015).

As emoções podem tanto ser benéficas quanto danosas, a depender do contexto. São benéficas ao guiar de forma adequada o processamento sensorial, aprimoram a tomada de decisões, oferecem informações sobre a melhor abordagem a seguir, esclarecem as intenções comportamentais dos outros e incentivam comportamentos socialmente apropriados. Um exemplo é como episódios de raiva impulsionam alguém a lutar pelas causas que defende e acredita, ou episódios de alegria em que se formam, ou reforçam, amizades. Por outro lado, são danosas quando apresentam uma intensidade, duração, frequência ou tipo inadequado para uma situação particular, resultando em uma distorção mal adaptativa da cognição e do comportamento. Por exemplo, a raiva que induz um indivíduo a ferir a si próprio ou a um ente querido, o riso que provoca ofensas graves ou a ansiedade que incapacita uma pessoa socialmente ou em seu ambiente de trabalho (Gross, 2015).

Os estudos das emoções demonstram que as expressões de afetos positivo e negativo, como as emoções, geralmente têm efeitos sociais diferentes. Os estados afetivos muitas vezes parecem ir e vir quando quiserem. No entanto, podemos exercer alguma medida de controle sobre eles. A vida cotidiana está repleta de provocações e estressores situacionais que geram afetos negativos, por exemplo. As pessoas ao controlarem seus medos, frustrações, tristezas,

entre outros, podem minimizar os seus efeitos por meio de capacidades autorreguladoras (Bandura *et al.*, 2003; Gross, 2015).

Para Gross (2015) a característica principal da autorregulação emocional é a ativação de uma meta para influenciar uma trajetória emocional, ou seja, a capacidade de regular a tristeza para que se sinta menos triste. Ou em outros casos, a meta funciona como uma estratégia para atingir alguma coisa, tal como parecer mais interessado do que realmente a pessoa está em uma conversa para conseguir uma vaga de emprego. Embora o padrão da autorregulação emocional seja consciente, ela também pode ser engajada fora da consciência, como quando alguém instintivamente se afasta de um objeto perturbador.

A autorregulação emocional na perspectiva da TSC é referente aos “processos de gerenciamento e controle de aspectos fisiológicos e expressivos da emoção que podem proporcionar ao sujeito a capacidade de regular suas próprias expressões emocionais” (Silva; Garcia; Ramos, 2021, p. 24). Ainda de acordo com as autoras, o construto também envolve a capacidade de identificar e lidar com as emoções, negativas ou positivas, além de propiciar estratégias metacognitivas que podem influenciar diretamente no desempenho do sujeito, referentes ao planejamento, monitoramento, autoavaliação e regulação. Ou seja, é o processo de compreender as próprias emoções e suas expressões, de modo a ordená-las, modificando ou adaptando os aspectos da experiência emocional, quando estes estão interferindo na busca de objetivos e nas interações sociais (Boekaerts, 2011).

Na TSC, o sujeito enquanto ser social agêntico ao observar sistematicamente o que ocorre em sua vida diária e as mudanças pessoais que as acompanham, pode descobrir quais fatores melhoraram seu funcionamento psicossocial e sua sensação de bem-estar. Assim como pode também compreender como seu pensamento afeta seus estados emocionais. O autoconhecimento fornece orientação para o controle autorregulatório. Nessa direção, também, quando as pessoas observam atentamente seus desempenhos tendem a estabelecer metas de melhoria progressiva, mesmo que não tenham sido incentivadas a isso (Bandura, 1991).

A vida cotidiana e suas passagens estabelecem algumas regras construídas socioculturalmente que especificam as condições sob as quais certos tipos de demonstrações emocionais são considerados normativos e outros desviantes. Nesse caminho, manifestações de afeto positivo e negativo geralmente têm efeitos sociais diferentes (Bandura *et al.*, 2003).

Como exemplo, diariamente as pessoas são expostas a provocações e situações estressoras que desencadeiam afetos negativos. Raiva, ciúmes, medo, entre outros, podem provocar problemas de descontrole, imobilização ou evitação etc. O autogerenciamento eficaz

por meio de capacidades autorreguladoras é importante para que o sujeito controle seus afetos de modo a não prejudicar a qualidade de sua vida (Bandura *et al.*, 2003).

Já referente aos afetos positivos, existe a possibilidade de melhora no funcionamento cognitivo, auxílio ao atenuar efeitos perturbadores de experiências aversivas, além de facilitar o enfrentamento adaptativo. Promove ainda conexões e vínculos sociais, entre outros benefícios. Os estados afetivos são frequentemente descritos como operando diretamente no funcionamento psicossocial, com o afeto negativo produzindo efeitos adversos e o afeto positivo produzindo efeitos benéficos, porém, a forma como cada pessoa administra suas experiências emocionais é diferente (Bandura *et al.*, 2003).

Para Bandura (1991, 1999) os processos de autorregulação produzem efeitos emocionais que podem prejudicar a motivação para o desempenho e o bem-estar psicológico. No sentido em que algumas pessoas infligem a si mesmas, e a outras, percepções negativas resultantes de disfunções no sistema de autorregulação. Ao estabelecerem padrões de desempenho rigorosos, suas conquistas raramente lhes dão uma percepção de realização. Sendo assim:

As pessoas não podem influenciar muito bem as suas próprias motivações e ações se não prestarem atenção adequada aos seus próprios desempenhos, às condições sob as quais ocorrem e aos efeitos imediatos e distais que produzem. Portanto, o sucesso na autorregulação depende em parte da fidelidade, consistência e proximidade temporal do automonitoramento (Bandura, 1991, p. 250).

O construto de regulação das emoções é também conceituado por outros autores, tais como Gross que a define como “o processo pelo qual os indivíduos influenciam quais emoções eles têm, quando as têm e como eles vivenciam e expressam essas emoções” (Gross, 1998b, p. 275) Nesse contexto, a regulação emocional “é dividida em três etapas: identificação da emoção, seleção de uma estratégia e implementação da estratégia escolhida.” (Pellisson; Boruchovitch, 2022, p.3).

A primeira etapa confere ao primeiro estágio da regulação emocional, é, portanto, quando se identifica a emoção. Ela passa por três momentos: percepção, avaliação e ação. Após identificada, é avaliada se deve ou não ser regulada, é nesse momento em que se determina se o valor anexado à emoção é suficientemente negativo ou positivo para ativar a regulação. Adiante, caso ativada, é criado um objetivo para regular tal emoção. Nesse estágio muitas vezes pode ocorrer dificuldades e até falhas na regulação, devido ao que Gross (2015) chama de inércia psicológica, em que a pessoa tende a continuar com o mesmo padrão de comportamento anterior, ou seja, não regula a emoção. Além disso, as crenças sobre as emoções influenciam

na ação, pois, pessoas que acreditam que as emoções são em grande parte imutáveis têm menos sucesso em regulá-las do que aqueles que creem na sua mutabilidade (Gross, 2015).

Já a segunda, o foco é selecionar uma estratégia de regulação emocional. As estratégias são avaliadas conforme fatores contextuais, cognitivos, fisiológicos, recursos e o tipo e a força do impulso emocional. As falhas ou má regulação nesse estágio acontecem de várias maneiras, uma delas corresponde a percepção da pessoa, ao sentir que tem poucas estratégias para escolher e aplicar. Isso ocorre porque a pessoa tem poucas estratégias em seu repertório, ou é dependente de uma estratégia específica. Além disso, há também a baixa autoeficácia para regulação emocional, que acontece quando uma pessoa acredita não ser possível aplicar uma estratégia particular de regulação (Gross, 2015).

A última etapa consiste em traduzir uma estratégia geral em táticas que sejam apropriadas para aplicar naquela determinada situação em que a pessoa se encontra. Assim como nos outros estágios, aqui também pode ocorrer déficits no processo de regulação (Gross, 2015).

Em certas situações, as pessoas ajustam a intensidade de suas emoções ao alterar a experiência ou o comportamento emocional, como no caso de disfarçar sentimentos de tristeza diante dos colegas de trabalho. Em outras circunstâncias, pode-se modificar a duração das emoções ao aumentar ou diminuir o tempo em que uma emoção se manifesta, como ocorre quando se extrai uma sensação positiva ao compartilhar boas notícias com outras pessoas. Além disso, existem momentos em que as pessoas alteram a qualidade de uma resposta emocional, por exemplo, encontrando um aspecto cômico em uma situação difícil. Para alcançar tais objetivos, as pessoas utilizam diferentes estratégias de regulação emocional (Gross, 2015).

A maneira de regular as emoções pode se manifestar de diversas maneiras. Isso pode englobar atividades como focar na respiração, socar uma almofada, trocar mensagens com um amigo, frequentar um bar, fazer uma corrida, saborear uma bebida, tirar um cochilo, ler um livro, pedir demissão, morder o lábio ou pensar sobre uma situação de forma diferente (Gross, 2015). Desse modo, Gross (1988) considera 5 famílias de estratégias de regulação emocional.

São elas: 1. Seleção de situação, refere-se à tomada de ações que podem tornar mais (ou menos) provável que alguém se situe em um contexto aos quais terá resultados desejáveis (ou emoções indesejáveis). 2. Modificação de situação, que corresponde à tomada de ações que podem alterar diretamente uma situação com o objetivo de mudar seu impacto emocional; 3. Implantação Atencional, utilizada desde a infância até o fim da vida, essa família de estratégias direciona a própria atenção com o objetivo de influenciar a resposta emocional; 4. Mudança Cognitiva, que se refere a modificação da avaliação de uma situação para alterar seu impacto

emocional. Aplicada tanto de forma externa, quanto interna; e 5. Modulação de Resposta, em que há influência direta nos componentes experienciais, comportamentais ou fisiológicos da resposta emocional depois que a emoção está bem desenvolvida (Gross, 2015).

Corroborando com os escritos de Gross, as autoras Pellisson e Burochovitch (2022), discutem sobre as estratégias que podem ser aprendidas e desenvolvidas desde os primeiros anos de vida e ao longo dela. Uma das formas de defini-las é por ações que as pessoas executam, de maneira consciente ou inconsciente, para “[...] manter, aumentar, diminuir ou modificar um ou mais componentes de uma resposta emocional.” (p.3). Nesse processo, elas focam na modificação do pensamento ou situação, com o objetivo de controlar essa emoção e manter um estado emocional positivo, tendo sua aplicabilidade no início ou fim do processo gerador da emoção. Embora exista a possibilidade do controle, as estratégias isoladas não podem ser classificadas como positivas ou negativas, o contexto deve ser considerado, uma vez que a depender do contexto, bem como da situação, as estratégias podem se tornar adaptativas ou desadaptativas (Pellisson; Burochovitch, 2022; Gross, 2015).

No Brasil, Bortoletto e Burochovitch (2011; 2013) desenvolveram uma escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos com o propósito de compreender e auxiliar, conhecidas também como estratégias de enfrentamento. Estas podem ser aplicadas de modo consciente ou inconsciente, ajudando a alterar, elevar, diminuir, ou manter estados e respostas emocionais (Silva, 2019). Por considerar que as emoções tristeza, raiva e felicidade estão com mais frequência associadas ao contexto educacional, a escala do tipo Likert, foi composta por 92 itens fechados, agrupados em três subescalas, com o objetivo de aferir a percepção dessas emoções, bem como identificar o uso de estratégias de regulação emocional por adultos (Bortoletto; Burochovitch, 2011; 2013).

De acordo com os autores Garnefski, Kraaij e Spinhoven (2001); Bortoletto e Burochovitch (2013) e Silva (2019), algumas estratégias de autorregulação se destacam, são elas a *supressão da expressão*: estratégia para esconder ou diminuir as expressões decorrentes do estado emocional vivido; *aceitação*: a qual consiste na aceitação da situação vivida e emoções presentes; *disfarce*: ato de disfarçar a emoção apresentada; *externalização*: exprimir as emoções de forma verbal ou física; *autoculpabilização*: atribuir a si a culpa de consequências emocionais; *reavaliação positiva da situação*: enxergar lições positivas do estado vivenciado; *ruminação*: pensamento exaustivo e repetitivo acerca da situação em que a pessoa se encontra; *afastamento do evento*; a qual a pessoa se distancia do evento/ação que gerou o estado emocional vigente; *procura de apoio social*: busca de uma rede de apoio que proporcione a sensação de confiança, segurança afetiva e suporte; *responsabilização pelo*

outro; sentir-se responsável pela emoção que o outro está expressando; *envolvimento com tarefas diversas como forma de distração*, entre outras.

É importante salientar que possuir habilidades de autorregulação, não garante a aderência do processo em situações estressantes extremas e perturbadoras. É necessário um senso forte de eficácia para anular os subversores emocionais e psicossociais dos esforços de autorregulação. Reconhecer que as emoções e regulação das emoções dos professores, tanto quanto dos estudantes, influenciam e são influenciadas pelo clima emocional da escola, gestão, colegas, família com os quais há interação é valoroso. O afeto é muitas vezes a base dos laços sociais e sua durabilidade pode influenciar o curso de vidas (Bandura *et al.*, 2003; Fried, 2011).

Considerar a importância das emoções é imprescindível no cotidiano docente. Segundo Almeida e Freire (2023) as emoções afetam o bem-estar, o envolvimento com o trabalho e processo de trocas no ensino-aprendizagem desses profissionais. Adicionalmente, as autoras apontam que, de acordo com a literatura, professores que experienciam emoções positivas tendem a ter uma melhor experiência com o trabalho, quando contrário, as experimentações de emoções negativas mostram uma maior probabilidade de desenvolver síndromes como o burnout.

Os resultados de pesquisas desenvolvidas na área apontam que a regulação adaptativa das emoções pode trazer benefícios nos âmbitos da saúde mental e desempenho dos educadores, assim como nas interações professor-aluno (Morais; Gondim; Palma, 2023). Os autores afirmam que ainda se é dada pouca atenção aos aspectos emocionais dos professores, nacionalmente, os estudos focam no referencial teórico sobre as respostas dos docentes em relação ao estresse e eventos estressores.

Quando referente ao processo de formação de professores, faz-se necessário compreender de que forma o processo ocorre ao longo dos anos, considerando que o manejo eficaz das emoções negativas pode evitar estados de depressão e ansiedade e outros sintomas associados, assim como manter os estados emocionais positivos, pode proporcionar o bem-estar e satisfação das pessoas (Silva, 2019).

Iaochite *et al.* (2022) discorrem sobre o quanto o controle sobre as emoções têm influência direta e indireta sobre outras esferas do funcionamento humano, tais como nas relações sociais cotidianas. No caso dos indivíduos que sofrem de ansiedade, o comportamento de superestimar o perigo, dando a ele atenção maior do que a real probabilidade de acontecer faz com que os sujeitos se sintam impossibilitados de enfrentar situações por eles tidas como ameaça. Nesse contexto, suas próprias emoções são percebidas como incontroláveis e as estratégias utilizadas para regulá-las geralmente são ineficazes, pois se utilizam a evitação,

contribuindo para a manutenção e agravamento desses casos (Baptista *et al.*, 2020).

Dessa forma, a causa da aflição, preocupação e angústia não se resume unicamente à presença constante de pensamentos perturbadores, mas sim à sensação de impotência para afastá-los (Bandura, 1999). Os processos de pensamento são fatores chave na autorregulação dos estados emocionais, para exemplificar Bandura (1999) utiliza o seguinte provérbio: “Você não pode impedir os pássaros da preocupação e cuidado de voar sobre sua cabeça. Mas pode impedi-los de construir um ninho nela.” (p.50). Essa metáfora mostra que apesar de não ser possível evitar pensamentos negativos, existe a possibilidade de escolher, conscientemente, desviá-los e focar em perspectivas diferentes, mais construtivas.

Iniciativas que buscam promover bem-estar nos professores têm ganhado espaço. Na literatura, estudos recentes como o de Boruchovitch *et al.* (2023) mostrou os impactos de um curso de formação continuada ofertado para professores no contexto da pandemia, evidenciando que os docentes possuíam antes mesmo do curso “crenças motivacionais, autoeficácia pessoal e teorias implícitas sobre a inteligência” (p.11). Componentes fundamentais que podem promover uma prática que traga benefícios tanto para os discentes quanto para o próprio professor em exercício, uma vez que docentes motivados e com crenças positivas podem engajar os alunos em direção a comportamentos autorregulados e motivacionais, propostas que foram potencializadas após a experiência do curso de curta duração.

Para Bandura (2004) a autorregulação não se trata somente de um assunto pessoal. Alguns dos impedimentos para se ter uma vida saudável reside nos sistemas, principalmente os de saúde, em como eles se estruturam social e economicamente, e não em impedimentos pessoais ou situacionais. Nesse sentido, compreender o contexto amplo também é importante para que sejam realizadas mudanças ou adaptações necessárias.

2.6 O adoecimento psíquico do professor

O olhar direcionado para a saúde dos professores tem sido objeto de investigação de pesquisadores nacionais e internacionais em diferentes campos de pesquisa. Atenta-se à investigação dos processos de organização do trabalho nos quais os educadores estão envolvidos e à compreensão das razões por trás do aumento no número de afastamentos, licenças e diagnósticos de adoecimento. Já em 1981 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) denunciava que a profissão docente é considerada uma das mais estressantes, trazendo

repercussões evidentes na saúde física, mental e conseqüentemente no desempenho profissional da categoria (Pocinho; Capelo, 2009; 2014; Diehl; Marin, 2016; Couto; Monte, 2022).

Capelo e Pocinho (2014) discutem que o trabalho tem se tornado um ambiente gerador de insatisfação profissional, uma das justificativas se deve às rápidas transformações causadas pela globalização, tecnologia, competitividade e crise, em geral, e à perda do sentimento de coletividade, em particular. Dentro desse contexto o grupo docente não está isento a essas mudanças aceleradas e grandes exigências, além da organização escolar ser diretamente afetada devido às implicações que as novas organizações do trabalho produzem.

Entre as razões pelas quais os professores estão em processo de adoecimento, ou adoecidos, estão as reformas educacionais realizadas pelo governo nacional a partir da década de 1990. Reformas essas que demarcam uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo mudanças na gestão e organização escolar que sucedem a uma reestruturação do trabalho docente, além de designar um conjunto de metas e monitoramento de resultados sem oferecer condições adequadas para serem alcançadas e efetivadas. Foi nesse período, também, que pesquisas sobre os processos psicossociais e subjetivos foram realizadas no Brasil, evidenciando os efeitos nocivos das pressões institucionais impostas aos profissionais da educação em sua saúde (Oliveira, 2004; Couto; Monte, 2022; Silva, 2023).

Em um relatório da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizado em 2017 sobre a saúde e as condições de trabalho dos professores, os dados levantados evidenciam que as “escolas/instituições não oferecem condições físicas adequadas para profissionais da educação e estudantes das redes públicas brasileiras” (p.19). Nesse contexto, questões de infraestrutura interferem negativamente nos recursos de saneamento e de saúde desses espaços. Há também uma variedade de questões relacionadas ao ambiente de trabalho que podem causar efeitos negativos ao bem-estar da classe, tais como elementos pedagógicos, sociais, culturais e éticos.

Ainda de acordo com o documento, as queixas de mais incidência pelos docentes são referentes a: 1. acúmulo de cargos, funções ou atividades; 2. dificuldade de aprendizagem dos estudantes; 3. assédio moral por concepções ideológicas; 4. falta ou precariedade de material pedagógico e 5. jornada de trabalho excessiva. Entre outros. São diversos segmentos que permeiam o cotidiano dos educadores, os relatos coletados denunciam a desvalorização do exercício da docência e do professor/a.

Imersos em um contexto histórico de desvalorização por parte das políticas públicas e às vezes da sociedade, torna-se árduo o exercício da docência com suas respectivas funções e atribuições. Essa instabilidade somada a processos que dificultam as estratégias de

enfrentamento dos professores, transformam-se em sofrimento patogênico que tende a conduzir, ao longo do tempo, o sofrimento psíquico e processos de adoecimento futuros (Lourenço; Valente; Correa, 2020; Moura; Nunes; Ferreira, 2023).

O adoecimento ou sensações de mal-estar estão mais frequentes entre os professores, segundo o relatório citado acima, 414 professores declararam sentir ansiedade; 382 têm sensação frequente de cansaço ou fadiga; e 379 apresentam problemas de voz. Além desses sintomas, professores e professoras apresentam queixas de dores de cabeça e dores nos braços, entre outras. As doenças com maior incidência entre os participantes foram o estresse e a depressão, patologias essas relacionadas diretamente à saúde mental e que tendem a prejudicar a saúde desses trabalhadores (CNTE, 2017).

Para Silva (2023) “a atividade docente muitas vezes perde o sentido sob impacto de outras perdas, e, assim, o conjunto das perdas configura o desgaste da saúde” (p.247). Uma vez que o profissional se sente esgotado, os fatores internos e externos ao ambiente de trabalho terão influências significativas sobre suas percepções de bem e mal-estar. O trabalho deixa de ser satisfatório e torna-se fonte de desgosto (Ferreira *et al.*, 2022). Nesse conjunto de perdas a saúde mental do professorado também é afetada.

Nesse cenário, a associação entre precariedade das condições e ambiente de trabalho, além da falta de estrutura de apoio, gera sobrecarga para os professores em atividade (Moreira; Rodrigues, 2018). Ferreira e Azzi (2010) corroboram as autoras quando apontam as dificuldades de aquisição e permanência dos professores em atividade, os fatores apontados foram:

questões salariais, contextos educativos que apresentam condições adversas estruturais ou organizacionais, desdobramentos de políticas educacionais etc. Além do ingresso e do abandono, há, também, no movimento de instabilidade do docente em sua plena possibilidade de ação, situações que geram afastamentos por saúde (p.24).

Lourenço, Valente e Corrêa (2020) buscaram identificar quais eram as influências do trabalho na saúde de professoras de duas escolas da Educação Básica no Rio de Janeiro, os resultados indicaram que a rotina escolar apresenta características que podem afetar o bem-estar e contribuir para o sofrimento psíquico das docentes, assim como a organização do trabalho, as vivências, desvalorização, falta de sensibilização, entre outras.

Souza *et al.* (2021) também pesquisaram como os professores dos Anos Finais de uma Escola Pública no Mato Grosso analisam suas condições de trabalho e os impactos que elas

causam em sua saúde. Durante a pesquisa, relatos de professores que se medicam para continuar trabalhando e se sentem emocionalmente instáveis apareceram. Suplementarmente, alguns docentes associaram o mal-estar à saúde, sendo prejudicada por meio de limitações da voz, dor de cabeça, ansiedade e depressão.

No estado do Pará estudos também vêm apontando os impactos que a organização do trabalho docente possui sob a saúde da classe. Seja na Região Metropolitana, quanto nos municípios, os resultados indicam a presença de mal-estar, desvalorização do trabalho adicionada a carga horária intensificada, interferências nos hábitos de alimentação e sono, e assim por diante (Freitas, 2010; Trindade; Bonito, 2012; Reis, 2014; Silva, 2016; Nascimento, 2020).

Outra questão observada na literatura se refere aos impactos durante e pós-pandemia da covid-19 na saúde dos professores, visto que os impactos de isolamento, ensino remoto, plataformas digitais, programas, entre outros, mudaram quase que de forma instantânea a organização do trabalho da classe. Em estudo recente Pereira e Ramos (2023) realizaram um panorama sobre as pesquisas com enfoque na saúde dos professores nesse contexto pandêmico. Os resultados apontam um quantitativo elevado de docentes que se encontram acometidos pela síndrome de burnout, síndrome de transtorno mental, estresse, ansiedade e depressão.

Corroborando ao que indicam Lipp e Lipp (2020) que os efeitos na saúde mental perduram além do período da pandemia e o impacto psicossocial e econômico é de difícil mensuração, considerando-se todos os danos no contexto geral de um país. Os autores desenvolveram um estudo onde a prevalência de ansiedade foi de 57,50%, revelando uma sociedade extremamente abalada por afetos negativos.

O adoecimento psíquico tem se manifestado na síndrome de burnout, no estresse, transtornos de ansiedade, esgotamento e problemas relacionados ao sono. Estes são os mais aparentes na literatura e estão relacionados aos Transtornos Mentais Comuns (TMC), quadro de sofrimento psíquico de natureza não psicótica, que há aproximadamente uma década já acometem cerca de 60% dos profissionais da categoria (Santos; Siqueira, 2010; Diehl; Marin, 2016). Conforme os dados levantados pela Previdência Social, desde 2008 os transtornos mentais correspondem a um quantitativo elevado de causas de afastamento do trabalho no Brasil (Galinari *et al.*, 2020).

Nota-se que os estudos vêm apontando sobre o panorama da saúde mental e física dos professores. Moura, Nunes e Ferreira (2023) enfatizam a importância de discutir sobre os transtornos mentais e comportamentais de professores, uma vez que o tema reflete no desenvolvimento profissional docente e traz consequências laborais significativas. Em um

estudo com 3 professores das instâncias federativas municipal, estadual e federal que relataram sofrer com transtornos mentais e comportamentais, os autores apontam que todas as exigências da profissão, dos sistemas educacionais, das ausências que precisam ser por eles supridas somadas a fatores externos, como pessoais, familiares, econômicos, e afins, podem resultar no adoecimento desses indivíduos.

Além disso, trazem resultados que mostram que o processo do transtorno psíquico é desafiador e sofrido. Há a vivência dos sintomas, estigmas e preconceitos de colegas de trabalho, dificuldade de acesso ao tratamento especializado, e entre outros que afetam de forma direta ou indireta o grau de satisfação com a profissão, expectativas em relação a continuidade na docência e no afastamento de suas atividades por até 2 anos e 5 meses, no qual um desses professores se encontrava em situação de readaptação funcional (Moura; Nunes; Ferreira, 2023).

Adicionalmente aos prejuízos pessoais, que são substanciais e complexos, os adoecimentos mentais podem ocasionar o afastamento desses professores de suas funções laborais e até mesmo levá-los a abandonar a profissão, após longos anos de dedicação e esforço (Moura; Nunes; Ferreira, 2023). Diante desse cenário, os fatores psicossociais determinam parcialmente se a vida é vivida de forma eficaz ou com debilidade, dor e dependência (Bandura, 2004).

Para Bandura (2004) “a saúde humana é uma questão social, não apenas individual. Uma abordagem abrangente para a promoção da saúde também requer mudanças nas práticas de sistemas que têm efeitos generalizados sobre a saúde humana” (p. 143). O ambiente de trabalho, junto a precarização, a desvalorização, a sobrecarga entre outros fatores têm adoecido os professores, a ansiedade, por exemplo, ocorre em uma grande variedade de transtornos mentais e físicos, mas é o sintoma predominante em alguns deles. Para este estudo a ênfase será sobre a Ansiedade Generalizada, a qual será aprofundada a seguir.

2.7 A ansiedade

O termo ansiedade foi denominado e empregado de diferentes modos durante os séculos, sociedades e culturas, sendo pouco utilizado na língua portuguesa até o século XIX. Definida como “angústia”, “ânsia”, “incerteza”, “aflição”, “agonia” entre outras definições, as pessoas dizem sentir-se ansiosas em diferentes situações e contextos, como antes de assistir a um filme, realizar uma prova, andar de elevador, e afins. Na literatura e na psicologia a

ansiedade pode ser definida como uma emoção. Em termos laboratoriais se considera um impulso ou respostas emocionais (Serra, 1980).

A ansiedade faz parte da herança biológica da humanidade. Em tempos primitivos, os ancestrais viviam em um mundo coberto de perigos (predadores, doenças, catástrofes etc.), a exposição a essas situações contribuiu para a evolução da psique humana. O medo como uma reação a esses eventos, tinha como funcionalidade a defesa e a cautela, os chamados medos adaptativos visavam a sobrevivência dos sujeitos. Com a evolução da espécie e sociedades, a forma de sobrevivência humana mudou, no entanto, essa cautela persiste em nossa formação psicológica, manifestada em diferentes aversões, fobias, cuidados, entre outros (Leahy, 2011).

Portanto, ela pode ser compreendida como uma manifestação normal de um estado afetivo (Frota *et al.*, 2022). Por ser uma emoção que acompanha a evolução da nossa espécie, a ansiedade pode ser definida como uma manifestação mental e física da resposta de luta ou fuga. Para Lima (2021) pode ser caracterizada como “um conjunto de reações emocionais e corporais que antecedem algo, ou seja, é um estado antecipatório de estresse emocional e físico, diante de um potencial risco/ameaça ou até mesmo de um benefício” (p. 45).

Na Antiguidade Clássica a ansiedade era identificada como características morais dos indivíduos, geralmente vistos como vícios ou “defeitos”, e pouco como transtornos psíquicos. O que acontecia nesse contexto era considerá-la como características de condições mentais mais amplas, como a melancolia, por exemplo. Já na Idade Média a ansiedade foi vista sob uma perspectiva religiosa e mágica. Após esse período surgiram novas definições com base no pensamento científico, entre as quais era incluída em um conjunto de categorias diagnósticas. Adiante, Sigmund Freud (1985) desenvolveu um novo conceito que concebeu pioneiramente a ansiedade como uma síndrome independente, sendo assim precursor direto dos transtornos de ansiedade existentes (Frota *et al.*, 2022).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-11, 2019) define ansiedade como um estado de expectativa ou antecipação de eventos futuros negativos, acompanhado por uma sensação de preocupação, desconforto ou sintomas físicos de tensão. É considerada patológica somente quando causa sofrimento significativo ou prejudica o funcionamento normal da pessoa. Segundo Frota *et al.* (2022) seus sintomas são subdivididos em dois grupos: *os subjetivos*, os quais incluem a experiência psicológica, temor, preocupações emocionais, despersonalização etc. E *os objetivos*, ou somáticos, que se referem a dores abdominais, náuseas, vertigens, palpitações, boca seca, entre outros.

Já os transtornos de ansiedade, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 (APA, 2014), se diferenciam do medo ou da ansiedade adaptativa

por serem excessivos ou persistirem além de períodos apropriados ao nível de desenvolvimento. Desse modo, a ansiedade clínica é muito mais grave do que estar sujeito às preocupações do cotidiano. Diferente de outras patologias, é uma condição que causa impactos graves sobre a saúde e o bem-estar das pessoas (Leahy, 2011). Segundo as orientações do DSM-5 (APA, 2014), cada transtorno de ansiedade é diagnosticado somente após descartadas as possibilidades de os sintomas serem consequências de alguma outra condição médica ou efeitos fisiológicos do uso de medicamentos ou outras substâncias.

Existem diferentes transtornos de ansiedade, como o Transtorno de Pânico, o Transtorno de Ansiedade Social (TAS) ou Fobia Social, Agorafobia, Transtorno de Ansiedade induzido por substância/medicamento, o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), por exemplo. Cada um possui o seu conjunto de sintomas e características, ao quais diferentes escalas específicas desenvolvidas para terem o mesmo formato, porém como focos diferentes aplicados de forma individual a cada transtorno, estão disponíveis para uma melhor caracterização e classificação de gravidade de cada um, além dos sintomas cognitivos, comportamentais e físicos (APA, 2014).

Segundo Clark e Beck (2012) a ansiedade é um complexo sistema de resposta comportamental, física, emocional e cognitiva que é desencadeado ao prever eventos ou situações que são percebidas como extremamente aversivas, pois são vistas como eventos imprevisíveis e incontroláveis que podem potencialmente colocar em risco os interesses vitais de uma pessoa. Ainda, esse conjunto de reações:

direciona uma certa orientação para o futuro, de modo que predominam questões do tipo “E... se...” por exemplo, “O que aconteceria se eu 'quebrasse' esta entrevista de emprego?”, “O que aconteceria se eu ficasse em branco durante o discurso?”, “O que aconteceria se minhas palpitações levassem a um ataque cardíaco?” (Clark; Beck, 2012, p. 23).

Todas as pessoas, em diferentes fases da vida sentem ou sentiram ansiedade, ou medo, frente a um acontecimento eminente. No entanto, o medo tem uma função adaptativa e necessária para a sobrevivência da espécie humana, pois dá sinais de alerta e prepara o corpo para responder a emergências que podem ameaçar a sobrevivência. Além disso, na infância os medos são comuns, já na vida adulta sintomas de ansiedade são frequentemente encontrados (Clark; Beck, 2012). A questão é quando essa ansiedade começa a prejudicar o funcionamento do indivíduo.

Para tanto, Clark e Beck (2012) sugerem cinco critérios aos quais a ansiedade se torna excessiva e desadaptativa a ponto de recomendar a intervenção clínica. São eles: **1. Cognição disfuncional:** o medo e a ansiedade excessivos surgem de uma suposição errônea que implica

uma avaliação incorreta do risco numa situação que não é confirmada pela observação direta.;

2. Funcionamento prejudicado: a ansiedade clínica impacta de maneira significativa a capacidade de lidar de forma eficiente e adaptável com ameaças percebidas, além de influenciar frequentemente a vida social e o desempenho profissional/acadêmico do indivíduo. **3. Persistência:** a ansiedade persiste muito depois do que seria esperado em condições normais. A pessoa pode vivenciar um aumento na sensação de apreensão subjetiva ao ponderar sobre uma possível ameaça que se aproxima, independentemente de essa ameaça realmente se materializar ou não.;

4. Alarmes falsos: frequentemente observados em crises de ansiedade intensas, sem indícios de perigo ou a menor indicação de ameaça. E **5. Hipersensibilidade a estímulos:** geralmente a um sinal externo ou interno que é percebido como uma ameaça potencial (Clark; Beck, 2012).

É nesse caminho que para algumas pessoas, a ansiedade torna-se opressora e marcada por preocupação excessiva e persistente, apreensão, desconforto, tensão e nervosismo sobre situações cotidianas com as quais a maioria das pessoas não se preocupariam (Clark; Beck, 2015).

Como já mencionado, um dos aspectos que caracterizam a ansiedade é sua complexidade. Quando alguém experimenta um nível elevado de ansiedade, sua vida é

impactada em diversas dimensões: física, emocional, comportamental e, naturalmente, cognitiva (Clark; Beck, 2024). A imagem abaixo ilustra as principais sensações.

Figura 2 – Sintomas da ansiedade nas dimensões física, cognitiva, comportamental e emocional.



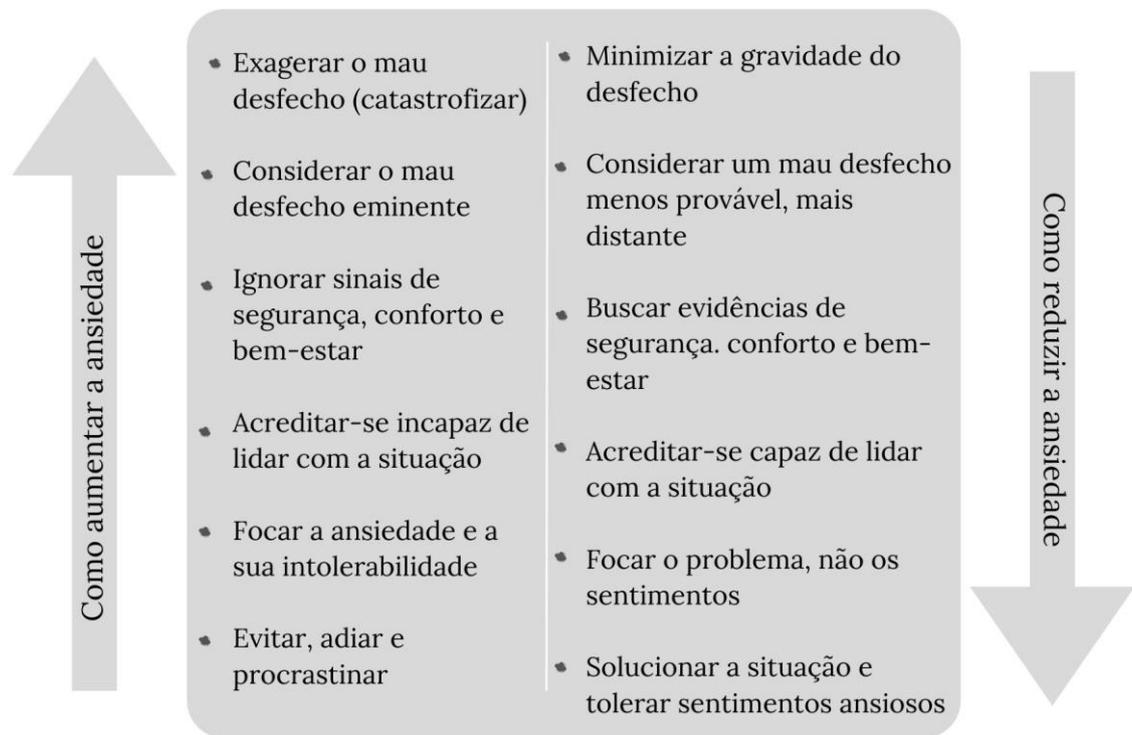
Fonte: elaborado pelas autoras com base na definição de Clark e Beck (2014).

A ansiedade é multifacetada, e envolve os quatros sistemas funcionais. Portanto, quando a pessoa está ansiosa, talvez não esteja consciente do que está ocorrendo, mas no estado ansioso

seu modo de pensar, sentir e se comportar é diferente de que quando não está ansioso (Clark; Beck, 2014). E a imagem ilustra alguns dos efeitos causados.

Nesse contexto, Clark e Beck (2024) ilustram um caminho que pode auxiliar na regulação da ansiedade em relação as experimentações que a desencadeiam. Conforme ilustra a imagem.

Figura 3 - Pontos-chave sobre a regulação da ansiedade de acordo com Clark e Beck (2024).



Fonte: adaptado de Clark e Beck (2024): vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental.

Além das estratégias que Clark e Beck (2024) apresentam para a regular a ansiedade frente episódios provocantes, algumas das estratégias de Autorregulação Emocional já apresentadas são importantes aliadas ao processo.

No contexto dos professores, essa emoção se manifesta de diferentes modos. Como exemplo, o professor que sentir medo ao ensinar pode compreender sentimentos de ansiedade ao preparar uma aula, preocupações sobre não ser capaz de administrar a aula, aumento dos

batimentos cardíacos, comportamentos de evitação para ensinar e expressões faciais ansiosas (Pekrun, 2021) entre outras. O tópico seguinte aprofundará a discussão.

2.8 A ansiedade em Professores no Ensino

As emoções dos educadores estão ligadas a reações avaliativas, englobando diversos subsistemas psicológicos e físicos que se manifestam nos eventos e contextos sociais específicos da sua atividade profissional. Assim, essas emoções podem ser conceituadas como formas de existência construídas socialmente e interpretadas de maneira pessoal, fruto da conscientização e/ou de avaliações inconscientes sobre os sucessos percebidos na concretização de objetivos ou na manutenção de padrões e crenças durante interações em contextos sócio-históricos (Frenzel; Daniels; Buriy, 2021).

No contexto de sala de aula, o ensino pode gerar emoções intensas nos docentes. E, uma vez ativadas, essas emoções podem influenciar demasiadamente o pensamento, a motivação e a ação dos professores na sala de aula, bem como sua saúde e desenvolvimento profissional. Além disso, essas emoções podem também ter influências sobre os seus estudantes, refletidas na motivação e resultados acadêmicos, por exemplo (Pekrun, 2021; Taxer; Gross, 2018).

A questão sobre as questões de resultados, quando atribuídas a um significativo aumento da importância entre sucesso e fracasso pode não apenas fortalecer a motivação para a realização dos professores, mas também sua ansiedade e medo de falhar (Pekrun, 2021). Em recente estudo, Pekrun *et al.* (2023) revelou em análises que emoções negativas de baixo controle, tais como a ansiedade, vergonha, desesperança e decepção correlacionaram-se positivamente com a saúde (Pekrun *et al.*, 2023).

Nesse caminho, pesquisas confirmaram a importância da ansiedade para a compreensão do desempenho humano (Pekrun, *et al.*, 2023). Pois, emoções negativas ativadoras, como ansiedade e vergonha (além de outras) desencadeiam pensamentos dispensáveis para o comportamento, tais como preocupações e ansiedade sobre um possível fracasso. Nesse viés, um avanço favorável no desempenho de uma pessoa pode aumentar o prazer em atividades futuras, enquanto um progresso desfavorável pode intensificar a preocupação com possíveis insucessos (Pekrun *et al.*, 2023).

Na sala de aula, as emoções negativas podem levar aos educadores a sensação de estar fora do controle sobre o conhecimento do conteúdo necessário para ensinar, ou insegurança em

relação a gestão da sala de aula, mas a falta de controle por si só não é suficiente para provocar ansiedade ou desesperança (Pekrun, 2021). Há variados processos envolvidos.

Desse modo, as emoções têm funções interpessoais, que envolvem efeitos/reações aos parceiros de interação social, e as funções intrapessoais que compreendem efeitos sobre quem vivencia a emoção em si, especificamente sua cognição, memória, percepção e comportamento (Frenzel; Daniels; Buriy, 2021).

O ensino é altamente provocador de ansiedade (Xiyun *et al.*, 2022). A pressão destinada aos docentes em seu contexto de trabalho tende a diminuir a qualidade do bem-estar socioemocional desses profissionais. Nesse sentido, a ansiedade, quando experienciada a longo prazo tende a levar ao esgotamento, que, por sua vez, acarreta prejuízos significativos na saúde mental e física dos educadores, bem como também afeta a saúde de seus educandos (Xiyun *et al.*, 2022).

Frenzel, Daniels e Buriy (2021) discutem que as vivências e expressões emocionais dos professores influencia também o comportamento dos seus estudantes de pelo menos 3 maneiras: de forma direta, transmitida do professor para os estudantes; na qualidade do relacionamento professor-aluno e por meio de mensagens sociais não-verbais.

A primeira define como “transmissão” a maneira como uma pessoa vivencia e manifesta uma emoção em um ambiente social e pode provocar a mesma emoção em seus parceiros de interação. Um dos exemplos é tendência em imitar o comportamento ou sincronizar expressões faciais/corporais. Nesse contexto, o interesse e a satisfação dos estudantes podem ser despertados pela satisfação e entusiasmo expressos por seus professores, do mesmo modo que os professores também podem “captar” emoções de seus alunos, como o entusiasmo sobre um assunto ou atividade, por exemplo (Frenzel; Daniels; Buriy, 2021).

A segunda maneira é referente ao relacionamento que os professores e alunos constroem entre si. Desse modo, as emoções que os professores vivenciam e expressam em sala de aula vão influenciar esse vínculo. A satisfação em educar e as experiências emocionais positivas e calorosas em relação aos estudantes podem fortalecer laços saudáveis com eles e incentivar abordagens de ensino mais acolhedoras. Em contrapartida, educadores que se sentem emocionalmente esgotados ou sobrecarregados por emoções negativas tendem a se tornar menos engajados, mais intolerantes e menos atenciosos. Isso, conseqüentemente, impactará a qualidade de suas interações (Frenzel; Daniels; Buriy, 2021). Por fim, as emoções podem transmitir mensagens sociais não verbais importantes. Por exemplo:

Se alguém expressa raiva em relação a um parceiro de interação no contexto de um evento negativo, o parceiro de interação tem mais probabilidade de considerar que ele

deliberadamente causou o evento; se alguém expressa simpatia, o parceiro de interação tem mais probabilidade de considerar que circunstâncias externas causaram o evento negativo. Para interações professor-aluno, tais fenômenos podem se manifestar no contexto de feedback de falha (Frenzel; Daniels; Buriy, 2021, p. 4)

Nesse contexto, o modo como as emoções são expressas importa e pode gerar tanto efeitos positivos, quanto negativos dentro da sala de aula, incluindo possíveis influências tendenciais nas crenças dos estudantes (Frenzel; Daniels; Buriy, 2021).

Em relação a autorregulação, normalmente os professores regulam suas emoções para melhorar sua eficácia de ensino. Pois, a maioria dos docentes analisa as emoções positivas como promotoras da eficácia e as negativas como impeditivas dessa prática (Taxer; Gross, 2018).

Além disso, os autores Taxer e Frenzel (2015) relatam que as investigações qualitativas relacionadas à regulação emocional dos educadores revelaram que eles gerenciam suas emoções diariamente, com um foco especial na supressão de sentimentos negativos, como a raiva e ansiedade. Adicionalmente, pesquisas quantitativas mostraram que os professores que optam por reprimir suas emoções experimentam um nível mais elevado de exaustão emocional em comparação àqueles que reavaliam a situação.

2.9 A ansiedade em Professores da Educação Básica Brasileira

Os professores estão cada vez mais imersos em um contexto de ataques, desvalorização, condições pouco acessíveis e limitações no seu exercício laboral (Lourenço; Valente; Correa, 2020; Souza *et al.*, 2021; Couto; Costa, 2022; Moura; Nunes; Ferreira, 2023). Ainda assim, eles seguem com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem humanizada, acender fagulhas de esperança em seus alunos e por vezes incentivar e até mudar perspectivas de vida. Contudo, dadas as condições e exigências do ofício, como fica a saúde desses profissionais nesse movimento?

Ao longo dos últimos 10 anos os estudos têm mostrado que a ansiedade comumente está acompanhada de outros provocadores de mal-estar, insatisfação e comprometimento da saúde dos professores (Costa; Silva, 2019; Deffaveri; Della Méa; Ferreira, 2020; Souza *et al.*, 2021). A exemplo, o estudo de Almeida *et al.* (2014) investigou os aspectos de ansiedade nos docentes e demais profissionais da escola. Nesse estudo, grupos com alta ansiedade relataram sintomas que indicam níveis elevados de estresse, assim como quadros depressivos e maiores sintomas emocionais.

Observa-se que dos grupos pesquisados, a maioria dos docentes já apresentam patologias ou indícios delas. Além de uma saúde mental fragilizada, a ansiedade é mais um dos

sintomas relatados, juntamente com o estresse, desgaste, depressão, entre outros. Estes sintomas também estão relacionados às condições de trabalho da categoria, no estudo de Tostes *et al.* (2018) foram encontrados distúrbios psíquicos menores em 75%, depressão em 44% e ansiedade em 70% das pessoas participantes.

Já os achados de Silveira *et al.* (2014) evidenciam que 57% da amostra de professores participantes apresentou estresse relacionado à ansiedade, de moderada a grave, em 30%. As condições de trabalho e falta de apoio como familiar, institucional e afins, foram citadas. Nos anos 2018 e 2019 os dados apontam que 70% das pessoas observadas são acometidas pela ansiedade (Tostes *et al.*, 2018) e metade dos professores da Educação Infantil e Fundamental de uma escola (50%) apresentaram níveis de ansiedade e/ou depressão prejudiciais ao ato educativo (Costa; Silva, 2019).

Com a Pandemia da covid-19, alguns estudos de 2020 a 2022 focaram em investigar os impactos das diversas mudanças na sociedade, na organização do ensino e na saúde dos professores. Indicativos referentes a preocupação e ansiedade com exposição ao vírus; sobrecarga, estresse, alta ansiedade, medos, preocupações, insegurança, saudade da escola, impactos da redução da renda, insatisfação com o ensino remoto, entre outros fatores (Moraes *et al.*, 2020; Souza *et al.*, 2021; Rodrigues *et al.*, 2021; Lima *et al.*, 2021; Santos; Nakomoto; Rufino, 2022) foram evidenciados.

Entre os resultados de Souza *et al.* (2021) os autores afirmam que dois professores relataram chorar muito e a alternativa que utilizam para dar continuidade ao trabalho é fazer o uso de medicações. Outros três participantes associaram o mal-estar sentido no trabalho aos sintomas da saúde prejudicada, tais como limitações da voz, dores de cabeça, ansiedade e depressão. Além desses, alguns pesquisadores buscaram ouvir e, de alguma forma, atender aos professores, a exemplo o estudo de (Costa *et al.*, 2021) por meio da escuta profissional psicológica e outro exemplo é por meio da prática de Auriculoterapia em professores da EJA, que apresentou como resultados uma redução dos escores de estresse e ansiedade (Jales *et al.*, 2021).

Para Bandura (1999) as crenças das pessoas influenciam como as ameaças e as demandas são percebidas e cognitivamente processadas. Pessoas que acreditam que podem gerenciar ameaças e adversidades as veem como menos ofensivas e não se afligem com elas. Já aquelas que acreditam na impossibilidade de controlá-las experimentam alta ansiedade, insistem em suas deficiências de enfrentamento, direcionam o olhar para o perigo em muitos aspectos do seu ambiente e se preocupam com perigos, ameaças e situações difíceis que raramente acontecem.

Compreender a exaustão dos professores é tão importante quanto pensar e promover estratégias de enfrentamento, sem desconsiderar, evidentemente, o contexto ao qual estão inseridos. Para além dos estudos nacionais, algumas outras pesquisas desenvolvidas mostram resultados sobre modelos estruturais que objetivam o fortalecimento das crenças dos professores e a regulação emocional podem ser aliados na promoção do bem-estar psicológico entre os docentes.

Como exemplo, Xiyun *et al.* (2022) discutem sobre como os docentes estão sob constante pressão no trabalho e isso acaba por colocá-los em risco quanto ao seu bem-estar emocional. Para os autores, o bem-estar psicológico diz respeito à maneira como a pessoa avalia sua felicidade duradoura, saúde mental e satisfação, abrangendo diversos aspectos psicossociais, como a satisfação no ambiente de trabalho, por exemplo. Desse modo, as investigações do estudo realizado com 276 professores mostraram que tanto a autoeficácia quanto a regulação emocional foram preditores significativos do bem-estar psicológico dos professores.

No mesmo caminho Hu (2023) e Morais, Gondim e Palma (2023) sugerem que a capacidade de regular as emoções pode auxiliar na adoção de estratégias efetivas de trabalho emocional, ao melhorar as habilidades de regulação emocional do professor pode-se ocorrer significativas mudanças na gestão das demandas e desafios de sua profissão, aumentando assim, sua resiliência.

Pela perspectiva cognitiva e por acreditar na capacidade agêntica do ser humano em regular suas emoções a fim de tornar os ambientes adoecedores menos angustiantes, ressignificando vivências e promovendo caminhos para o bem-estar, é que se concentra esse estudo. Para tanto, busca-se compreender a complexidade da ansiedade que acomete os professores da educação básica o quanto, ou como, essa condição pode interferir em suas crenças, suas atividades, seu bem-estar e sua saúde.

SEÇÃO III

Artigo 1



SEÇÃO III

3. ARTIGO I

ANSIEDADE, AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E PROFESSORES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Eliene Baltazar Costa

eliene.costa@iced.ufpa.br

Universidade Federal do Pará, Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos

maelyramos@ufpa.br

Universidade Federal do Pará, Brasil

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender o debate das pesquisas sobre a Ansiedade em Professores da Educação Básica e a Autorregulação Emocional. Para tanto, investigou-se o que tem se produzido na área por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura, de abordagem mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, para responder à questão: “*como se caracterizam os estudos sobre Ansiedade e Autorregulação Emocional em Professores?*”. A busca foi realizada nas bases de dados Capes, Scielo, Scopus e Web of Science, e aplicados os critérios de elegibilidade, foram selecionados 23 artigos para análise. Para a caracterização foi realizada uma análise descritiva, complementarmente realizou-se uma análise de rede de co-autoria, com o auxílio da ferramenta *NodeXL*. Os resultados indicaram que as produções foram maiores nos anos 2018, 2021 e 2023 e destacam termos como: saúde mental (f=6), ansiedade (f=5), professores (f=5) e covid-19 (f=4). Na rede de co-autoria notou-se que não há uma correlação entre os autores, apenas um autor interage com outros autores em termos de publicação. Esse indicativo pontua a importância e necessidade da interação, trocas e partilhas entre os pesquisadores. Quanto mais fortalecida essas interações, maior a possibilidade de contribuições importantes para se compreender o fenômeno e refletir sobre suas características e predominância.

Palavras-chave: Ansiedade; Autorregulação Emocional; Professores; Revisão da Literatura.

ABSTRACT

This study aimed to provide an overview of research on Anxiety in Basic Education Teachers and Emotional Self-Regulation. To this end, we investigated what has been produced in the area through an Integrative Literature Review, with a mixed approach, that is, quantitative and qualitative, to answer the question: “how are studies on Anxiety and Emotional Self-Regulation in Teachers characterized?”. The search was carried out in the Capes, Scielo, Scopus and Web of Science databases, and after applying the eligibility criteria, 23 articles were selected for analysis. A descriptive analysis was performed for characterization, and a co-authorship network analysis was also carried out with the help of the *NodeXL* tool. The results indicated that productions were higher in the years 2018, 2021 and 2023 and highlighted terms such as: mental health (f=6), anxiety (f=5), teachers (f=5) and covid-19 (f=4). In the co-authorship network, it was noted that there is no correlation between authors; only one author interacts with other authors in terms of publication. This indicator highlights the importance and need for interaction, exchanges and sharing among researchers. The stronger these interactions are, the greater the possibility of important contributions to understanding the phenomenon and reflecting on its characteristics and predominance.

Keywords: Anxiety; Emotional Self-Regulation; Teachers; Literature review.

3.1 Introdução

A preocupação é uma condição humana onipresente (Clark; Beck, 2012). Por meio da cognição, os seres humanos conseguem criar representações mentais de eventos passados ou antecipar futuros, no objetivo de planejar ou resolver algo. Nos contextos em que ela é acompanhada do medo, que funciona como uma avaliação automática, e a ansiedade, que consiste em um estado mais duradouro de ameaça, os indivíduos ficam imersos em uma intensa orientação para o futuro, com variadas questões do tipo “e se...”, envolvendo diferentes fatores cognitivos, assim como também a aversão percebida, incontabilidade, incerteza, vulnerabilidade (desamparo) e a incapacidade de concentrar-se e obter resultados esperados (Clark; Beck, 2012).

A ansiedade, portanto, faz parte do conjunto de funcionamento do corpo humano, uma manifestação normal de um estado afetivo. Por meio dela as pessoas ficam atentas a possíveis situações de risco ou perigo e buscam medidas para sobreviver a ameaças, ou adaptar-se a circunstâncias desconhecidas (Frota *et al.*, 2022). Ela se torna patológica quando compromete o funcionamento humano e começa a prejudicar a rotina e o bem-estar das pessoas. Clark e Beck (2012) afirmam que é:

Um complexo sistema de resposta comportamental, fisiológica, afetiva e cognitiva (ou seja, como uma ameaça) que é ativado ao antecipar eventos ou circunstâncias que são consideradas muito aversivas porque são percebidas como eventos imprevisíveis e incontroláveis que podem potencialmente ameaçar os interesses vitais de um indivíduo (Clark; Beck, 2012, p. 23).

Assim, a ansiedade, bem como outras experimentações como o medo e a preocupação, pode ser desenvolvida em momentos de catástrofes ou situações de risco, por exemplo, não sendo exclusivamente gerada nesses contextos. Muitos casos de ansiedade são desenvolvidos em ambientes cotidianos em que há pressão, demandas intensas e episódios estressores (Clark; Beck, 2012).

Portanto, a síndrome ansiosa é dividida em 2 grupos, um subjetivo, em que incluem temor, preocupações emocionais, despersonalização e afins e o outro objetivo, chamados também de somáticos, que incluem dores abdominais, náuseas, vertigens, palpitações, boca seca e afins (Frota *et al.*, 2022). Segundo os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) é considerado um transtorno apenas quando há a presença de ansiedade excessiva e persistente, na maior parte dos dias e por vários meses. Além disso, há dificuldade em relaxar ou concentrar-se, problemas de sono, cansaço, fadigabilidade, cefaleia, sensação de formigamento, tensão muscular, entre outros sintomas associados (Dalgalarondo, 2019).

Em um panorama de saúde mental publicado em 2023 pelo Instituto Cactus e AtlasInt, 60% dos respondentes relataram queixas relacionadas ao sono e 67% disseram se sentir cansados. Além disso, metade dos participantes informaram mudanças de apetite e sensação de estar “deprimido ou para baixo”, entre outras experimentações emocionais, as quais evidenciam a importância de discutir questões sobre a saúde mental brasileira. Esses resultados demonstram o enfraquecimento da qualidade de sono da população, bem como dificuldades para o bem-estar, que também afeta a qualidade de vida. Sintomas esses que acometem, também, o corpo docente.

Na educação básica, as experiências emocionais dos professores possuem um grande impacto na organização escolar, inclusive em seus estudantes. Pekrun (2021) diz que a emoção dos professores, bem como motivação e a autorregulação, influenciam no desenvolvimento dos educandos. Isso ocorre devido as chamadas funções interpessoais das emoções do professor, que em razão das suas expressões externas percebidas pelos parceiros de interação, podem produzir efeitos sobre eles (Frenzel; Daniels; Buriy, 2021). No caso de seus estudantes isso acontece de 3 maneiras: 1. Por meio da transmissão direta das emoções dos professores para os

seus alunos; 2. As emoções dos professores produzem reflexões sobre como delinear os relacionamentos entre professor e aluno; e 3. Essas emoções (do professor) transmitem importantes mensagens sociais, que podem potencializar as crenças dos estudantes (Frenzel; Daniels; Buriy, 2021).

Diante dessa condição, o construto da Regulação Emocional pode auxiliar no processo de promoção ao bem-estar, uma vez que a pessoa ao compreender suas emoções como sinais capazes de ajudar na criação de estratégias mais adaptativas para a resolução de problemas, é capaz de amenizar a carga emocional negativa diante das adversidades ou situações difíceis (Medeiros *et al.*, 2021). Pela perspectiva da Teoria Social Cognitiva², teoria que explica o comportamento humano, as pessoas que acreditam serem capazes de enfrentar situações aversivas reduzem o estresse e a ansiedade, agindo de modo a transformar os ambientes ameaçadores em locais menos incômodos (Bandura, 1999).

Isso é possível por meio de quatro estratégias: (i) influenciando como as ameaças são processadas cognitivamente; (ii) apoiando ações de enfrentamento que alteram essas ameaças; (iii) exercendo certo controle sobre o padrão de pensamentos maçantes e (iii). aliviando os estados afetivos aversivos (Bandura, 1999). Além disso, por meio da Autorregulação Emocional, o sujeito enquanto um ser agente possui a habilidade de “discernir e gerenciar as suas emoções, identificando as consequências de cada comportamento afetivo adotado” (Silva; Furtado; Ramos, 2022, p.79).

Para Medeiros *et al.* (2021) a regulação emocional “é desenvolvida desde a infância e perpassa também a adolescência, de maneira gradual, e é um componente importante para o manejo das experiências durante a vida” (p. 153). Assim, a regulação emocional pode ser entendida como a capacidade do indivíduo no manejo de suas próprias reações emocionais, de forma a validá-las. Ela permite o reconhecimento das emoções e direcionamento para a função cognitiva e comportamental, objetivando controlar as emoções e alcançar estabilidade através do gerenciamento, alteração e regulação da consciência e transmissão de emoções provocadas por variáveis internas e externas (Medeiros *et al.*, 2021; Silva; Furtado; Ramos, 2022; Li, 2023).

Para Gross (2015), teórico de referência no debate, a autorregulação se refere as tentativas de influência sobre quais emoções alguém possui, quando as têm e como o sujeito as

² A Teoria Social Cognitiva é uma teoria que tem como pioneiro o psicólogo Albert Bandura (1925-2021), ela explica o comportamento humano com base no conceito de agência. Somos seres agentes, portanto, não inertes e mero resultados do ambiente em que estamos inseridos. Portanto, o autor alega que as pessoas são parte dos produtos de seus ambientes, mas, ao selecionar, criar e transformar suas circunstâncias ambientais, elas também são produtoras de ambientes. É uma interação recíproca, entre sujeito, ambiente e comportamento que possibilita influenciar a mudança nos cursos de vida (Bandura, 1999; 2013).

experimental ou expressa. Ainda para o autor há duas formas de regular as emoções, as quais ele chama de intrínseca e a forma extrínseca. No primeiro caso, o indivíduo possui como objetivo regular suas próprias emoções. Na extrínseca a pessoa está interessada em regular as emoções do outro, sendo possível que uma única ação tenha funções regulatórias tanto intrínsecas quanto extrínsecas. Como exemplo, um indivíduo acalmar uma outra pessoa que está exaltada para evitar um ataque de nervos a ele próprio (Gross, 2015).

As estratégias de autorregulação quando aplicadas podem contribuir para a aderência e manutenção dos afetos positivos, auxiliando no desenvolvimento e bem-estar das pessoas. Quando o contrário, podem intensificar os prejuízos, sofrimentos psíquicos ou desrealização, por exemplo (Silva; Furtado; Ramos, 2022). No contexto docente as emoções dos professores afetam a motivação, cognição e comportamentos tanto dos próprios profissionais quanto dos alunos (Li, 2023), como já mencionado.

A pressão destinada aos professores é tamanha, nesse sentido, que a chamada Regulação Emocional do professor é a habilidade de gerenciar e preservar as vivências emocionais durante sua permanência nas aulas ou escola. Esse controle envolve a percepção, expressão, modificação, manutenção e criação de interações emocionais por parte dos professores (Boruchovitch *et al.*, 2023; Li, 2023).

Bandura (1999) reflete sobre as pessoas viverem em um ambiente psíquico que em grande parte é criado por elas próprias, muitas das frustrações humanas são resultados de falhas ao regular os pensamentos martirizantes. Nesse sentido, o que causaria angústia é a percepção de impotência para “desligar” esses pensamentos. É possível aliviar as dores emocionais por meio de estratégias que os deixam mais tranquilos quando os estados emocionais desagradáveis surgem.

A profissão docente é uma das profissões consideradas de risco de adoecimento, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a classificou como uma das mais estressantes, somadas a aspectos desgastantes que refletem na saúde física, mental e no desempenho laboral. Essa condição tem sido associada a reformas educacionais que ocorrem a partir de 1990, más condições de trabalho, marcada por significativas mudanças e desafios diante da organização da sua atividade, falta de incentivos e valorização, remuneração inadequada, entre outros fatores que podem provocar, em casos extremos, o abandono da profissão (Diel; Marin, 2016; Soares; Oliveira; Batista, 2017; Couto; Costa, 2022).

Discutir a saúde mental desses profissionais se faz importante. Estudos e investigações sobre esse “sintoma social contemporâneo” podem auxiliar na compreensão do transtorno, bem como oportunizar que as pessoas sejam compreendidas em suas limitações e valorizadas em

suas particularidades, além de ajudar evitar complicações severas no quadro (D'ávilla *et al.*, 2020). A ansiedade no trabalho a longo prazo pode levar ao esgotamento, influenciando significativamente a saúde mental e física dos professores que, por sua vez, prejudica a saúde mental e física também dos seus alunos (Fathi; Greenier; Derakhshan, 2021; Xiyun *et al.* 2022). Com base no exposto, buscou-se compreender o debate das pesquisas sobre a Ansiedade em Professores da Educação Básica e a Autorregulação Emocional.

3.2 Metodologia

Este estudo integra a primeira parte de uma dissertação de mestrado acerca da ansiedade em professores e autorregulação emocional. Diante disso, o primeiro passo trata-se, portanto, de uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL), a qual se caracteriza pela abrangência de estudos empíricos ou teóricos, com o intuito de oferecer uma compreensão mais ampla de um fenômeno específico (Sousa *et al.*, 2017).

Em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa mista, quanti-qualitativa. Quantitativa pois utiliza-se de técnicas estatísticas para analisar as informações, qualitativa pois examina aspectos mais contextuais da amostra. Pesquisas mistas, segundo Galvão, Pluye e Ricarte (2018) “combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados” (p.8). É, também, uma pesquisa bibliográfica, pois foi elaborada a partir de materiais já publicados (Gil, 2022). O processo de levantamento ocorreu entre o período de agosto de 2023 a março de 2024.

Adiante, utilizou-se técnicas estatísticas de frequência, comumente utilizadas para identificar padrões e/ou tendências nos dados coletados (Bardin, 2011). Adicionalmente, fez-se uso da estatística descritiva, onde o foco foi na obtenção de características amostrais e na elaboração de tabelas e gráficos a fim de resumir as informações de forma concisa (Oliveira, 2011).

O protocolo de revisão seguiu 6 etapas: (i) elaboração da questão de pesquisa; (ii) definição dos critérios de busca; (iii) coleta de dados e seleção; (iv) análise crítica do material levantado; (v) avaliação e interpretação das informações extraídas e (vi) apresentação dos resultados obtidos (Espindola *et al.*, 2020; Ramos, 2015).

Para tanto, a primeira etapa (i) consistiu na formulação da questão de pesquisa desta revisão, na qual utilizou-se o acrônimo “PVO”, em que “P” corresponde a participantes, contexto ou situação problema, “V” consiste na variável do estudo e “O” o desfecho ou

resultados esperados (Ramos, 2015; Ramos *et al.*, 2016; Silva, 2019). Desse modo, a pergunta elaborada foi: *como se caracterizam os estudos sobre Ansiedade e Autorregulação Emocional em Professores?* Onde “P” se refere aos professores, “V” ansiedade e autorregulação emocional e “O” como se caracterizam os estudos sobre a referida temática.

Por conseguinte, na etapa (ii) foram definidos os seguintes critérios: a. somente artigos científicos; b. artigos publicados em português, inglês ou em espanhol; c. com os descritores no título, resumo ou palavras-chave; d. disponível gratuitamente; e. artigos na íntegra; f. revisado por pares e g. estudos referentes aos professores da educação básica.

A escolha por artigos científicos justifica-se devido a relevância acadêmica e por estarem constantemente com informações e dados atualizados, contribuindo para o avanço nos debates. Para além disso, entende-se que os artigos científicos são submetidos a rigorosos procedimentos de revisão por pares, o que gera uma maior confiabilidade e qualidade das informações.

A etapa (iii) foi realizada inicialmente pela definição dos descritores e equação de busca, o quais foram organizados da seguinte forma:

Quadro 1 – Descritores de busca para o levantamento da Revisão Integrativa da Literatura.

Descritores de Busca		
Português	Inglês	Espanhol
Ansiedade	Anxiety	Ansiedad
Docente	Teaching	Docente
Professor	Teacher	Profesor
Autorregulação	Self-regulation	Autorregulación
Autorregulação Emocional	Emotional self-regulation	Autorregulación Emocional
Regulação Emocional	Emotional regulation	Regulación Emocional
Teoria Social Cognitiva	Social cognitive theory	Teoria Social Cognitiva

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Dada a definição dos descritores, os cruzamentos realizados foram os registrados no quadro seguinte. É importante enfatizar que estes mesmos cruzamentos foram realizados nos outros dois idiomas, Inglês e Espanhol.

Quadro 2 – Cruzamentos dos descritores para o levantamento da Revisão Integrativa da Literatura.

Cruzamentos		
Português	Inglês	Espanhol
ansiedade AND docente AND autorregulação	anxiety AND teaching AND self-regulation	ansiedad AND maestro AND autorregulación
ansiedade AND docente AND autorregulação emocional	anxiety AND teacher AND emotional self-regulation	ansiedad AND maestro AND autorregulación emocional
ansiedade AND docente AND Teoria Social Cognitiva	anxiety AND teaching AND Social Cognitive Theory	ansiedad AND maestro AND Teoría Cognitiva Social
ansiedade AND docente AND regulação emocional	anxiety AND teaching AND emotional regulation	ansiedad AND maestro AND regulación emocional
ansiedade AND professor AND autorregulação	anxiety AND teacher AND self-regulation	ansiedad AND profesor AND autorregulación
ansiedade AND professor AND autorregulação emocional	anxiety AND teacher AND emotional self-regulation	ansiedad AND profesor AND autorregulación emocional
ansiedade AND professor AND teoria social cognitiva	anxiety AND teacher AND social cognitive theory	ansiedad AND profesor AND teoría cognitiva social
ansiedade AND professor AND regulação emocional	anxiety AND teacher AND emotional regulation	ansiedad AND profesor AND regulación emocional
ansiedade AND docente	anxiety AND teacher	ansiedad AND maestro
ansiedade AND professor	anxiety AND teacher	ansiedad AND profesor

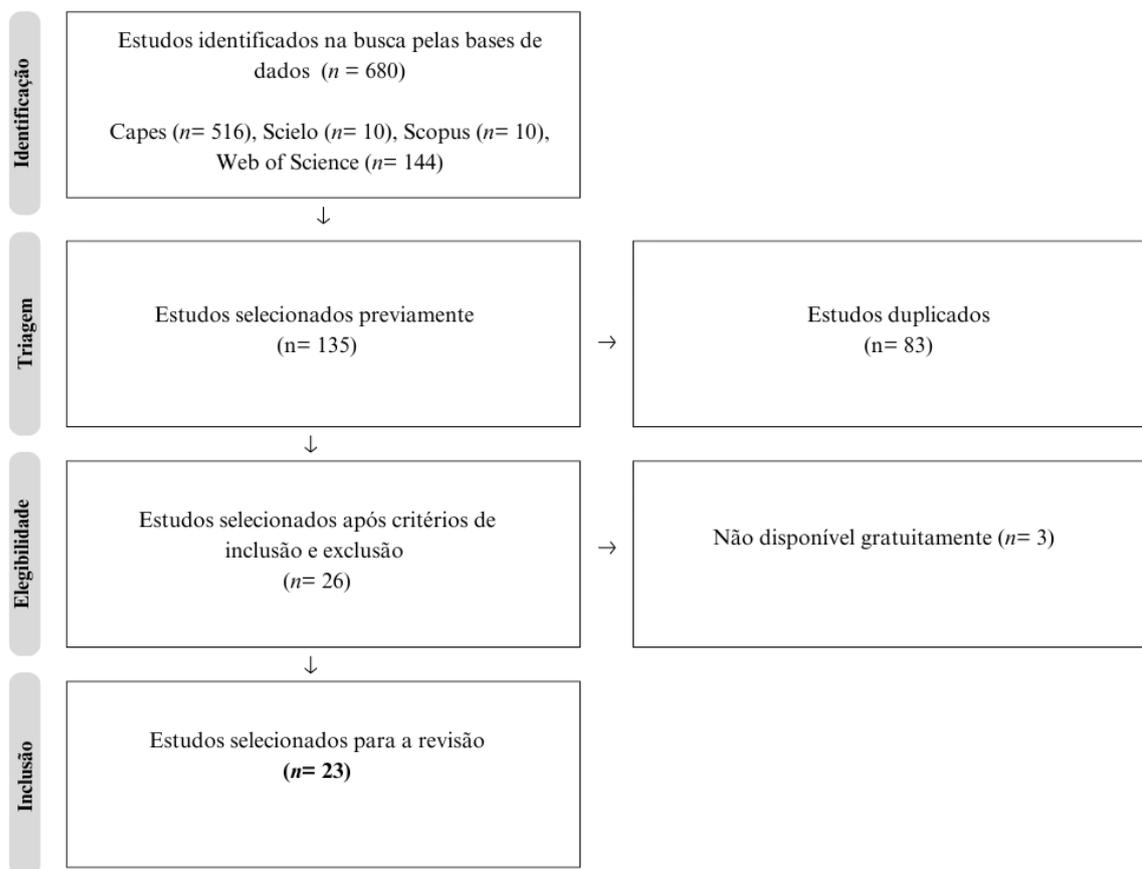
Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Para uma melhor precisão dos achados foi elaborada a equação de busca utilizando os operadores booleanos AND e OR, incluindo os três idiomas: (ansiedade OR anxiety OR ansiedad) AND (docente OR professor OR teacher OR teaching OR maestro OR profesor) AND (autorregulação OR autorregulação emocional OR self-regulation OR emotional self-regulation OR autorégulacion OR autorregulación emocional) AND (teoria social cognitiva OR social cognitive theory OR teoría cognitiva social).

Em seguida, aplicou-se a equação, com as suas devidas adaptações, nas bases de dados selecionadas, que foram: Capes, Scielo, Scopus e Web of Science. Priorizou-se essas bases devido a relevância acadêmica e a qualidade dos materiais nelas indexados. Para a seleção dos materiais da revisão foi utilizado o gerenciador de referências online Rayyan. Este aplicativo, na sua versão gratuita, auxilia as pesquisas de revisões sistemáticas e semelhantes, pois permite de forma dinâmica a triagem inicial de resumos e títulos coletados nas bases de dados, além de fornecer outros recursos como o reconhecimento de duplicatas, categorização das referências inseridas, convite para colaboradores, entre outras funcionalidades.

Dos achados, 41 artigos tratam da ansiedade em docentes, embora não seja o foco central de alguns estudos. No entanto, apenas 26 foram considerados, por terem como alvo os professores da Educação Básica. Desse quantitativo, os estudos que não foram considerados por serem realizados com professores de outros segmentos, como os em formação inicial e os do nível superior, também trazem importantes contribuições para se pensar a saúde mental da categoria. A Figura 1 apresenta o processo de busca e seleção do material utilizado no estudo.

Figura 1 – Fluxograma do percurso dos estudos selecionados nas bases de dados Capes, Scielo, Scopus e Web of Science, segundo as recomendações PRISMA.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

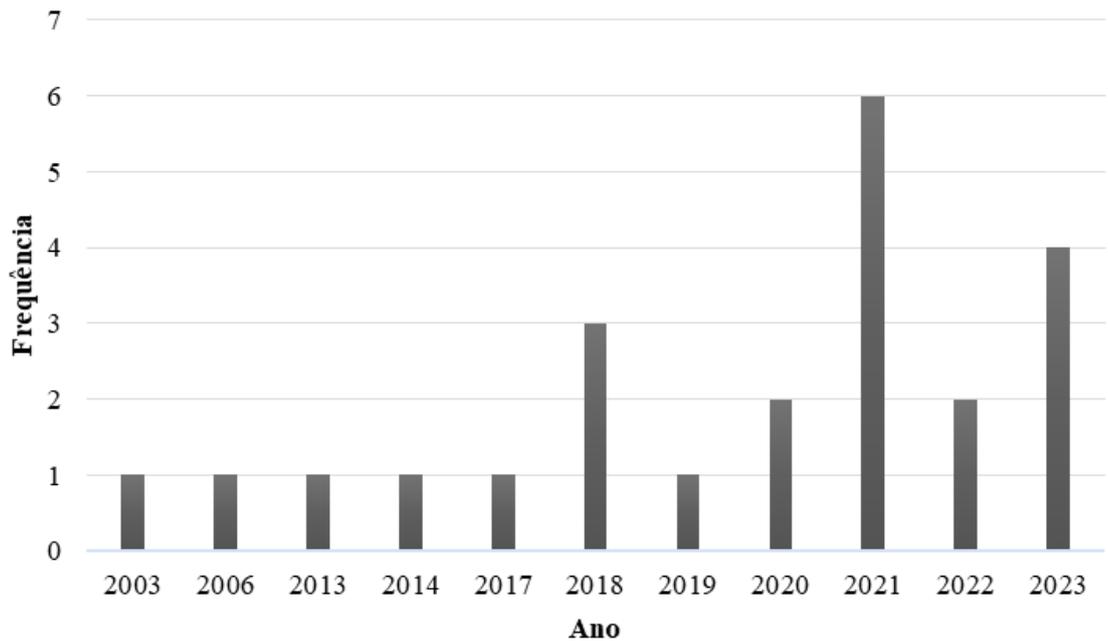
Houve ainda a exclusão de 3 dos artigos selecionados, uma vez que não estavam disponíveis de forma gratuita. Assim, 23 estudos compuseram a análise final. Para a análise considerou-se os autores, ano de publicação, idioma e a revista.

3.3 Resultados

3.3.1 Categorização dos Estudos

De modo a categorizar esses estudos e elaborar um panorama de como estão concentradas essas pesquisas, considerou-se: a) ano de publicação; b) idioma de publicação e c) revista publicada. Considerando o ano de publicação e os idiomas dos estudos, observa-se a incidência de maiores publicações no ano de 2021 (f=6) e o quantitativo maior de estudos publicados na Língua Portuguesa (f=13). Conforme demonstra a figura 2 (Gráfico).

Figura 2 – Gráfico de frequência de artigos por ano de publicação.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

De acordo com o gráfico 1, observa-se que desde 2003, ainda que em menor incidência, já estava em pauta nas publicações a preocupação da ansiedade acometida pelos professores do segmento da Educação Básica. Contudo, é a partir de 2018 elas aparecem mais vezes, correspondendo a 18 pesquisas. Importante ressaltar que esses dados correspondem as publicações realizadas até o ano de 2023. Não houve, no momento do levantamento, a aplicação de qualquer filtro que determine ou limite a temporalidade. Referente a concentração desses estudos por base de dados, buscou-se o Qualis de cada revista de origem das publicações. Como exposto no quadro 3:

Quadro 3 – Concentração das publicações por revista e/ou periódico, idioma e o Qualis, de 2003 a 2023.

Revista	Qualis	Idioma
---------	--------	--------

Estudos de Psicologia	A1	Português
EDUR - Educação em Revista	A1	Português
Pro-Posições	A1	Português
Cadernos de Pesquisa, São Paulo.	A1	Português
INFAD (Barcelona)	A2	Espanhol
Psicologia Escolar e Educacional, SP	A2	Português
Psico-UFS	A2	Inglês
Estudos e pesquisas em psicologia	A2	Português
Educação Química En Punto De Vista	A3	Português
Polyphonía	A3	Português
Travessias	A3	Português
Teoria e Prática da Educação	A4	Português
Revista CEFAC	B1	Português
Psi UNISC	B1	Português
Rev Esp Salud Pública	B1	Espanhol
Rev. Mult. Psic.	B3	Português
Revista cubana de medicina militar	B4	Espanhol
Arbitrada Iterdisciplinaria de Ciencias de la Salud	Não identificado	Espanhol
ACADEMO - Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades	Não identificado	Espanhol
Brain, Behavior & immunity – health	Não identificado	Inglês
Educ Sci (Basel)	Não identificado	Inglês
Ediciones Universidad de Salamanca	Não identificado	Espanhol
Pulso	Não identificado	Espanhol

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

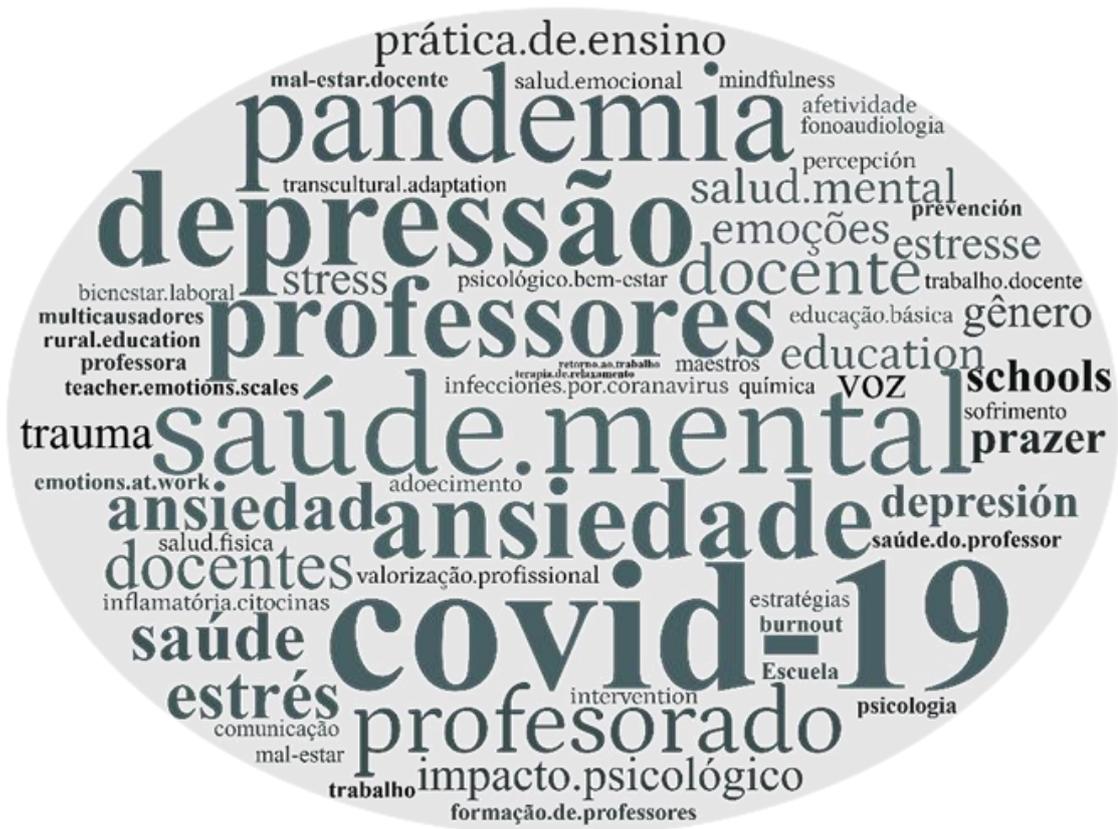
Conforme o exposto, em relação aos idiomas, os estudos publicados foram em maior parte em Português (13), seguido de 7 em Espanhol e 3 em Inglês. Já em relação aos periódicos, o maior número de publicações está entre as revistas de Qualis A1 (4); A2 (4); A3 (3) e B1 (3). Já as demais revistas são de classificação A4, B3 e B4 e contam com uma publicação em cada. Entre as revistas, 6 delas não foram identificados o Qualis, as quais os estudos foram publicados em Inglês (f=2) e Espanhol (f=4).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o Qualis é um sistema utilizado na classificação da produção científica, especialmente na avaliação dos programas de pós-graduação, sobre os artigos publicados em periódicos/revistas científicas. Isso, portanto, gera uma lista de classificação dos veículos utilizados por esses programas na divulgação de suas produções (Brasil, 2014; Baptista, Leal e Rodrigues, 2024). Nesse caso, com a não identificação do Qualis, é importante frisar que não

se anula a relevância dos estudos e as importantes contribuições que trazem para o campo. Bem como, a qualidade da revista/periódico descrito.

Adiante, com o objetivo de verificar as palavras que estão relacionadas a esta temática, criou-se a nuvem de palavras exposta na figura 3.

Figura 3 – Nuvem de Palavras referente às Palavras-chave desta Revisão Integrativa.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A nuvem de palavras em sua representação visual evidencia a frequência e relevância das palavras mais utilizadas dentro daquele banco de dados ou corpus textual. Assim sendo, para a sua construção utilizou-se as palavras-chave extraídas de cada um dos 23 estudos selecionados. As palavras de maior tamanho representam a maior frequência de vezes em que essa palavra se repete, a exemplo, a palavra “saúde mental” se repete ($f=6$) vezes, ansiedade ($f=5$) vezes, professores ($f=5$), covid-19 ($f=4$), e assim sucessivamente.

É uma ferramenta de pesquisa que auxilia a ter um panorama mais amplo de que tópicos, assuntos, termos e discussões estão sendo realizadas naquele campo de estudo. No caso da ansiedade em professores, nota-se que a saúde mental, o trabalho, o período pandêmico, a

depressão entre outros tópicos estão sendo correlacionados às suas discussões. Dando seguimento, a próxima etapa conduziu a realização da análise de co-ocorrência. A qual será demonstrada a seguir.

3.3.2 Análise de co-ocorrência de autoria

Estudos indicam que as estratégias de pesquisa e a visualização por meio de grafos podem ser benéficas nas revisões, particularmente na exploração das interações entre as variáveis. Nesse caso, por meio de diagramas, alguns resultados são representados. Os grafos se baseiam em métodos e ferramentas tanto da matemática, quanto da computação, para descrever a estrutura topológica das relações (Ramos, 2015). A análise em questão busca identificar como diferentes autores estão conectados entre si dentro de um determinado campo de estudo, nesse caso o da ansiedade e autorregulação emocional em docentes. Por meio desta, é possível acessar informações sobre as relações e parcerias estabelecidas entre os pesquisadores.

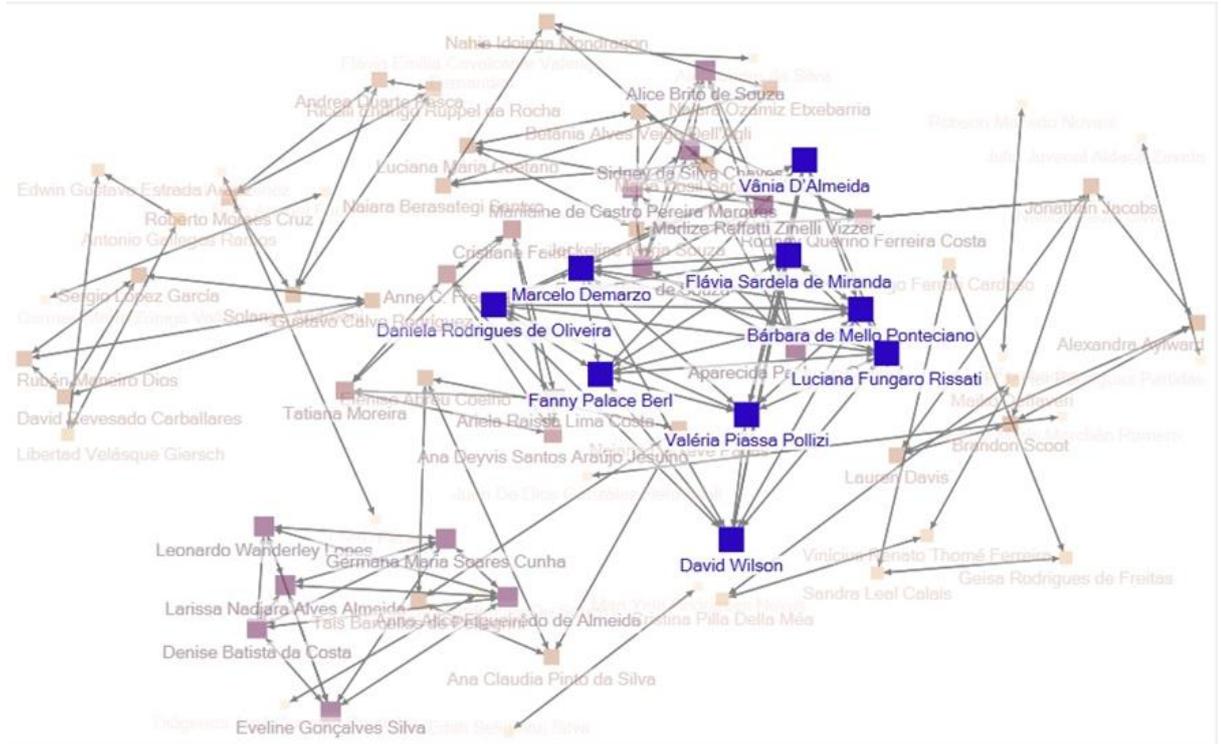
Neste estudo utilizou-se a ferramenta *NodeXL* para a construção dos grafos. O *NodeXL* se configura como uma extensão, ou um complemento do Excel, permitindo a exploração e visualização de dados por meio do cálculo de métricas (auxiliando na identificação das interações dinâmicas), regras de intermediação e graus de centralidade no conjunto de elementos, além da produção de representações gráficas. Embora tenha sido elaborada principalmente para a análise das redes sociais, permite o trabalho com dados de qualquer natureza (Ramos, 2015; Ramos *et al.*, 2020).

As técnicas de Análise de Rede Social (ARS) investigam as relações entre entidades sociais, tais como autores e instituições, possibilitando a identificação de relações e afinidades que não são tão evidentes entre elas (Cristovão; Vale, 2024). Quando se foca a colaboração científica, uma das variáveis possíveis de analisar-se é a rede de coautoria, formada quando dois ou mais pesquisadores publicam juntos. É uma tendência que auxilia as análises do campo científico, por meio dela é possível identificar e compreender habilidades, interesses e demandas do campo (Franco; Sarvo; Faria, 2018).

As imagens a seguir correspondem a uma análise de rede de coautoria. Cada quadrado distribuído por ela corresponde a um vértice V , representando um autor. Cada linha é compreendida como uma aresta E , elas representam as ligações e/ou conexões entre os autores (Ramos *et al.*, 2020; Garcia, Ramos; Silva, 2021). Para tanto, as análises foram realizadas pelos

vértices, com o objetivo de compreender como é que os autores se comportam em meio a esse conjunto de autores.

Figura 4 – Grafo de autores e coautores de artigos que discutem sobre a ansiedade em professores no período de 2003 a 2023.



Fonte: elaborado pelas autoras por meio da ferramenta *NodeXL* (2025).

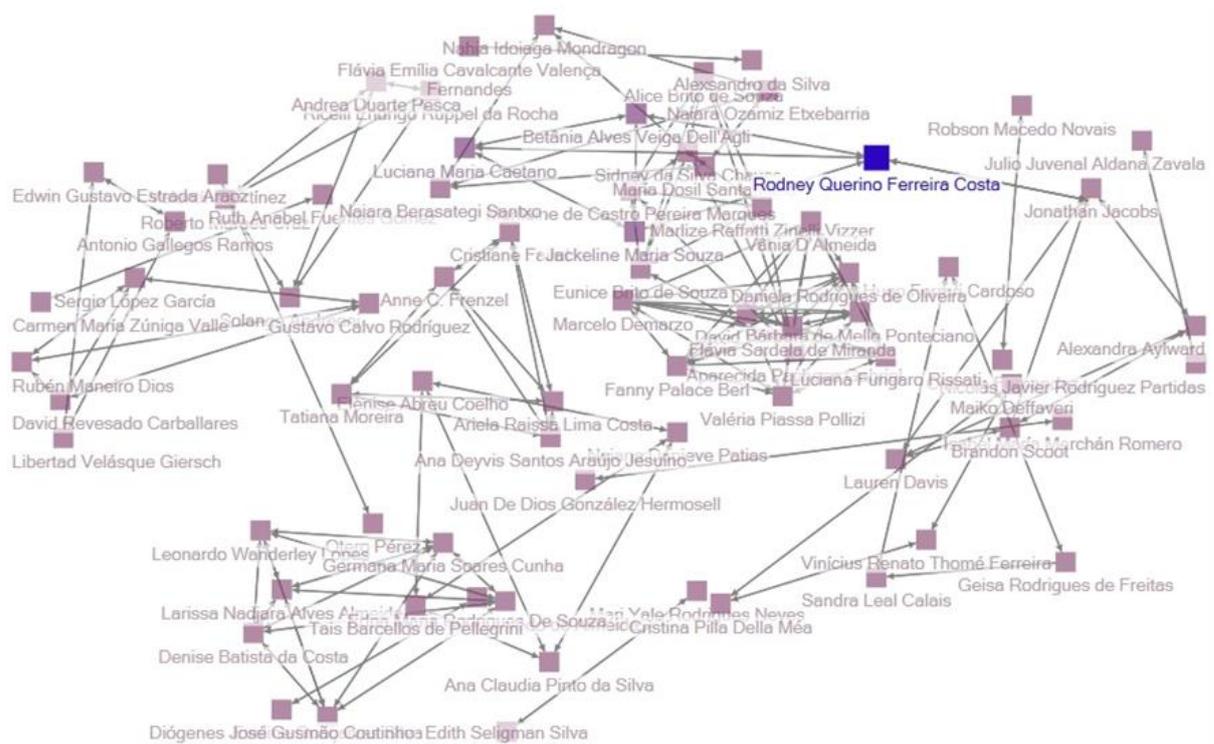
A Figura 4, indica que não há uma relação entre os diferentes autores, demonstrando que autores que pesquisam juntos estão pesquisando entre si e não se comunicam com redes de autores, formando assim grupos isolados. A métrica utilizada nessa análise foi a *Betweenness Centrality*, ou centralidade de intermediação, é uma métrica medida por meio da ligação entre vértices vizinhos, ela calcula a frequência em que esses vértices aparecem no caminho (Ramos, 2015; Garcia; Ramos; Silva, 2021). Os valores mostram 0,000 em todos os autores, com exceção de Rodney Costa, demonstrando o valor de 3,000. O que representa a distância entre os autores dentro desse conjunto.

Nota-se, entretanto, que um dos grupos se destaca na imagem. O grupo em azul composto pelos autores: Vânia, Flávia, Marcelo, Daniela, Barbara, Fanny, Valéria, David e Luciana, demonstra uma relação maior, indicando colaboração entre os estudos. A representação do destaque mostra um grupo grande que trabalha entre si, no estudo levantado do grupo, Wilson *et al.* (2022), foi examinado o efeito de um programa baseado em *mindfulness*

projetado para 88 professoras do estado de São Paulo na redução do estresse percebido e na melhoria da qualidade das emoções. Além disso, houve a avaliação acerca de alteração associada na atividade inflamatória celular, a qual foi medida por meio de coleta sanguínea. Em suas conclusões, os autores sugeriram que intervenções baseadas em *mindfulness* utilizadas como estratégia para reduzir o estresse, promover o bem-estar e melhorar a função imunológica podem ser úteis na promoção da saúde psicológica entre professores da Educação Básica.

Adiante, a figura 5 demonstra um autor em destaque, Rodney Costa, cujo autor foi o único que apresentou o valor de 3,000 na métrica centralidade de intermediação. Ou seja, ele produz com o seu grupo de autores, porém também faz conexões com outros autores.

Figura 5 - Grafo de autores e coautores em destaque de artigos que discutem sobre a ansiedade em professores no período de 2003 a 2023.



Fonte: elaborado pelas autoras por meio do *NodeXL* (2025).

Para essa demonstração foi calculado a métrica *Page Rank*, que é aplicada apenas a grafos direcionados. Em síntese, ela indica quando um vértice é mais conectado aos demais do grafo e, por esse motivo, é considerado importante (Ramos, 2015). Os valores máximo e mínimo indicados foram:

Minimum PageRank	0,452	Nelson Silva
Maximum PageRank	1,420	Rodney Costa

O valor demonstrado nas somatórias indica que entre os autores, nessa análise, ele é de considerada importância dentro da rede referente aos estudos levantados, apenas Rodney faz a ligação com outros autores. Dois desses estudos foram realizados em parceria com o autor Nelson Pedro (Costa; Silva, 2018; Costa; Silva, 2019), neles foram investigados níveis de ansiedade e depressão em professores da educação básica paulista.

O primeiro estudo (Costa; Silva, 2018) investigou 163 professores por meio das escalas Beck Anxiety Inventory e Beck Depression Inventory, questionários sobre dados sociodemográficos e referentes à satisfação laboral. Os resultados indicaram que 58% dos docentes manifestaram sinais de adoecimento mental, e 27% deles apresentaram sintomas de transtorno de ansiedade e/ou depressão. Além disso, questões como a desvalorização profissional e a organização das dinâmicas de trabalho podem, segundo os autores, estar contribuindo para o desgaste mental dos professores.

Já o segundo estudo (Costa; Silva, 2019) investigou 105 professores nos níveis de ansiedade e de depressão e suas possíveis associações com o grau de satisfação no trabalho e aspectos como idade, escolaridade e religiosidade. Os resultados apontaram que 50,0% dos participantes apresentaram níveis prejudiciais de ansiedade e depressão. Eles acrescentam que a condição mental tem sido um dos fatores de maiores afastamentos do exercício laboral de professores e que afeta todo o contexto, escola, instituição e coletivo em que estão inseridos. Condição que denuncia a urgência em implantar políticas educacionais que considerem a saúde mental dos educadores, assim como propostas de prevenção e intervenção.

Posteriormente, o estudo 3 em que o autor Rodney Costa aparece junto a outro grupo de pesquisadores (Souza; Dell'Agli; Costa; Caetano, 2021) trata da modalidade on-line de trabalho implementada na pandemia e os impactos que esse período provocou na saúde mental dos professores. Ao investigarem as condições de saúde psíquica de 733 professores participantes, 92% deles apresentaram sintomas de adoecimento, sintomas esses que foram correlacionados positivamente com maiores escores de estresse, ansiedade e depressão.

Quadro 4 – Relação de artigos selecionados para essa revisão conforme título, autores, idioma e ano.

Nº	TÍTULO	AUTORES	IDIOMA	ANO
1	Estrés y ansiedad en los docentes	Valentín Martínez-Otero Pérez	Espanhol	2003

2	A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental	Neves, M. Y. R. ; Silva, E. S.	Português	2006
3	Fatores de risco emocionais na coz de professores com e sem queixas vocais	Costa, D. B; Lopes, L. W; Silva, E. G.; Cunha, G. M. S; Almeida, L. N. A.; Almeida, A.A.F.	Português	2013
4	Autopercepción de la ansiedad en maestros de primaria de Badajoz y Castelo Branco	Romero, I. M. M. ; Hermosell, J. D. G.	Espanhol	2014
5	Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química	Novais, R. M; Fernandez, C.	Português	2017
6	Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores: efeitos do relaxamento progressivo	Freitas, G. R.; Calais, S. L.; Cardoso, H. F.	Português	2018
7	Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico	Costa, R. Q. F.; Silva, N. P.	Português	2018
8	Adoecimento das professoras das primeiras letras em Olinda: Sintomas, Queixas e Diagnósticos.	Souza, E. M. R.; Coutinho, D. J. G.	Português	2018
9	Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental	Costa, R. Q. F.; Silva, N. P.	Português	2019
10	Sintomas de Ansiedade e Estresse em Professores da Educação Básica.	Deffaveri, M.; Méa, C. P. D.; Ferreira, V. R. T.	Português	2020
11	Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19	Cruz, R. M.; Rocha, R. E. R. ; Solange, A.; Pesca, A. D;	Português	2020
12	Depresión, ansiedad y estrés por COVID -19 en actores educativos	Zavalal, J. J. A.; Partidas, N. J. R.	Espanhol	2021
13	Impactos das Condições de Trabalho na Saúde dos Professores em uma Escola Pública de Paranaíta - MT	Souza, A. B.; Marques, M. C. P.; Souza, E. B.; Chaves, S. S. ; Gabriel, A. P. ; Vizzer, M. R. Z.	Português	2021
14	Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia	Coelho, E. A; Silva, A. C. P.; Pellegrini, T. B.; Patias, N. D.	Português	2021
15	Impacto psicológico en los docentes de educación primaria a causa de la covid-19	Gómez, R. A. F.; Valle, C. M. Z.	Espanhol	2021
16	Adaptación de la Teacher Emotions Scale (TES) al contexto brasileño	Moreira, T.; Faiad, C.; Jesuino, A. D. S. A.; Costa, A. R.; Frenzel, A. C.	Inglês	2022
17	Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID19	Etxebarria, N. O. ; Santamaria, M. D. ; Santxo, N. B. ; Mondragón, N. I.	Espanhol	2021
18	Docência na Pandemia: Saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line	Souza, J. M.; Dell'Agli, B. A. V.; Costa, R. Q. F.; Caetano, L. M.	Português	2021
19	Fostering emotional self-regulation in female teachers at the public teaching network: A mindfulness-based intervention improving psychological measures and inflammatory biomarkers	Wilson, D; Oliveira, D. R. ; Palace-Berl, F. ; Ponteciano, B. M. ; Rissatti, L. F. ; Pollizi, V. P. ; Miranda, F. S. ; D'Almeida, V. ; Demarzo, M. ;	Inglês	2022
20	Salud mental de los docentes de educación básica durante el retorno a la educación presencial	Araoz, E. G. E.; Ramos, N. A. G.; Giersch, L. V.	Espanhol	2023
21	Following the Breath:" A Trauma-Informed Intervention for Educator Wellness in Rural Montana	Davis, L; Aylward, A. ; Scott, B. G; Jacobs, J;	Inglês	2023
22	Repercussões da violência na comunidade escolar sobre a saúde mental dos professores da educação básica e estratégias para o seu enfrentamento	Fernandes, F. E. C. V. ; Silva, A.	Português	2023
23	Percepción docente acerca de las situaciones de estrés y ansiedad laboral tras la pandemia provocada por el COVID-19	Carballeares, D. R. ; Rodríguez, G. C.; Dios, R. M.; García, S. L.	Espanhol	2023

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Nota-se que nos estudos destacados a ansiedade é associada às condições psíquicas outras que também afetam a qualidade de vida desses trabalhadores, tais como a depressão e o

estresse. Nos demais estudos levantados também há essa associação. Outro fator de impacto observado entre as pesquisas são as condições ambientais e estruturais em que se organizam o trabalho, a exemplo, no estudo de Souza *et al.* (2021) os professores investigados relacionaram as condições de trabalho a impactos em sua saúde, houve relatos de docentes que choravam ao pensar no ambiente de trabalho e para conseguir cumprir as cargas horárias faziam uso de medicamentos, a fim de aliviar esses sintomas.

Os dados obtidos a partir da análise de grafos com o auxílio do *NodeXL*, mostrou que os autores não possuem correlação em suas produções, especificamente nos estudos levantados para essa revisão, com exceção de um autor. No entanto, as demais pesquisas trazem importantes aspectos para se compreender como a saúde mental dos professores têm sido afetada, e que o transtorno de ansiedade se faz presente na rotina das escolas.

3. 4 Considerações Finais

O estudo buscou caracterizar como estão concentrados os estudos sobre Ansiedade e Autorregulação Emocional em professores. Notou-se que, entre os estudos levantados, os anos de maior concentração foram a partir de 2018, nos quais se destacam os anos 2021 e 2023. Quanto ao idioma e classificação das revistas, observou-se a predominância de pesquisas publicadas em língua portuguesa e revistas de qualis A e B.

Um apontamento por meio da nuvem de palavras demonstra que os termos como ansiedade, saúde mental, depressão, pandemia e covid-19 tiveram destaque nos estudos levantados. Isso indica que possivelmente, assim como apontam outras pesquisas, o período da pandemia e pós-pandemia impactaram na saúde física e emocional das pessoas, e no caso dos professores, com o ensino emergencial remoto e suas demandas, os fatores podem ter contribuído para o agravado da saúde mental, nesse caso no tocante da ansiedade e depressão.

Quanto às relações existentes entre os autores, a análise de co-autoria indicou, por meio da análise de grafos, que não há uma correlação entre os autores, ou grupo, em suas produções. Nos estudos levantados para essa revisão, apenas um autor interage com outros autores produzindo pesquisas sobre a temática. Esse resultado aponta a importância e necessidade da interação, trocas e partilhas entre os pesquisadores. Quanto mais fortalecida essas interações, maior a possibilidade de contribuições importantes para se compreender o fenômeno e refletir sobre suas características e predominância.

É importante ressaltar que há limitações no estudo devido a análise de apenas artigos científicos e seus critérios de inclusão, estudos posteriores podem ampliar a análise incluindo pesquisas como teses e dissertações, livros, resumos, entre outros materiais. Assim como a ampliação das bases de dados no momento do levantamento. Outras técnicas também podem ser utilizadas de modo a ampliar a compreensão do fenômeno, e auxiliar, com as informações e reflexões, a fomentar planos de discussão e intervenção visando a minimização dos impactos da ansiedade nos professores em seu ambiente de trabalho.

3.5 Referências

- BANDURA, A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 2, n. 1, p. 21–41, abr. 1999.
- BANDURA, Albert. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. In: **Understanding and changing health behaviour**. Psychology Press, 2013. p. 299-339.
- BAPTISTA, T. J. R.; LEAL, C. R. A. A.; RODRIGUES, M. C. O “Qualis” como critério cientométrico: possibilidades para a subárea sociocultural e pedagógica da educação física na quadrienal 2017-2020: The “qualis” as scientometric criteria: perspectives for a sociocultural subarea and pedagogic of physical education. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GÓES, N. M.; RUFINI, S. E.; PELLISSON, S.; FRANCISCAO, D. S. Crenças e concepções de professores sobre variáveis motivacionais e autorregulatórias: o impacto de um curso no contexto da pandemia. **Revista Praxis**, v. 15, n. 29, 29 abr. 2023. Disponível em: <https://unifoa.emnuvens.com.br/praxis/article/view/4011>. Acesso em 9 fev. 2024
- CLARK, David A.; BECK, Aaron T. **Terapia cognitiva para transtornos de ansiedade**. [s.l.] Desclee de brouwer, 2013.
- COSTA, R. Q. F.; PEDRO-SILVA, N. P. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 23, n. 4, p. 357-368, 2018.
- COSTA, R. Q. F.; SILVA, N. P. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20160143, 2019.
- COUTO, A. L.; COSTA, G. M. Contribuições da Teoria Social Cognitiva para a promoção da saúde docente. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 27-35.
- CRISTOVÃO, H. M.; VALE, L. S. Análise de rede sociais de autores e instituições participantes nos anais do WIDAT 2017 a 2023 por coautoria e palavras-chave. **Ciência da Informação**, v. 53, 2024.

D'AVILA, L. I.; ROCHA, F. C.; RIOS, B. R. M.; PEREIRA, S. G. S.; PIRIS, Á. P. Processo Patológico do Transtorno de Ansiedade Segundo a Literatura Digital. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 12, n. 2, 7 jun. 2019. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=609864608012>. Acesso em 9 fev. 2024.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>. Acesso em 8 fev. 2024.

ESPINDOLA, S. D.; NASCIMENTO, K. C. D.; KNIHS, N. D. S.; ALVAREZ, A. G.; SEBOLD, L. F.; PAIM, S. M. S. Segurança do paciente no intraoperatório do transplante hepático: revisão integrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, p. e-APE20180187, 2020.

FATHI, J.; GREENIER, V.; DERAKHSHAN, A. Self-efficacy, Reflection, and Burnout among Iranian EFL Teachers: The Mediating Role of Emotion Regulation. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 9, n. 2, p. 13–37, 1 jul. 2021. Disponível em: [doi:10.30466/ijltr.2021.121043](https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043) Acesso em: 25 jan. 2024.

FRANCO, N. G.; SARVO, D. D. O.; FARIA, L. I. L. Análise de redes por coocorrência de palavras-chave: Identificação de possíveis colaborações científicas. **Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria e VI Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria**, v. 6, n. 6, p. 163-171, 2018.

FRENZEL, Anne C.; DANIELS, Lia; BURIC, Irena. Teacher emotions in the classroom and their implications for students. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 250-264, 2021.

FROTA, I. J.; MOURA FÉ, A. A. C.; DE PAULA, F. T. M.; MOURA, V. E. G. S.; CAMPOS, E. M. Transtornos de ansiedade: histórico, aspectos clínicos e classificações atuais. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 10, n. 1, p. 1–8, 3 mar. 2022.

GALVAO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 8, n. 2, p. 4–24, 4 out. 2017. Disponível em: [doi:10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24](https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24). Acesso em 08 jan. 2024.

GARCIA, L. A.; RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; NEVES, S. M. O estresse ocupacional em professores. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 105-123.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed., Barueri: Atlas, 2022.

GROSS, James J. Emotion regulation: Current status and future prospects. **Psychological inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015.

INSTITUTO CACTUS; ATLASINT. **Panorama da Saúde Mental: ferramenta dinâmica de pesquisa e monitoramento contínuo da saúde mental dos brasileiros.** 102f. 2023.

LEAHY, R. L. **Livre de Ansiedade.** [s.l.] Artmed Editora, 2012.

LI, S. The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. **Frontiers in Psychology**, v. 14, [s.n], 24 ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>. Acesso em 9 fev. 2024.

MEDEIROS, N. B.; SANTOS, F. R. C.; GOMES, D. S., SOUSA, L. N.; CARVALHO, A. L. N.O papel da autocompaixão na regulação emocional: **Revista de Psicologia da Unesp**, v. 20, n. 2, p. 144–160, 2021. Disponível em: <https://www.revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/412/367>. Acesso em 19 jan. 2024.

RAMOS, M. F. H. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência.** 2015. Tese (Doutorado em Teoria e pesquisa do comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RAMOS, M. F. H.; FERNANDEZ, A. P. O.; FURTADO, K. C. N. F.; RAMOS, E. M. L. S.; SILVA, S. S. C.; PONTES, F. A. R. **Satisfação no trabalho docente: uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente.** Estudos de Psicologia (Natal), [S. l.], v. 21, p. 179-191, 2016.

RAMOS, M. F. H.; PONTES, F.; SILVA, S. S. C.; PEREIRA, E. C. C. S. **Panorama das Pesquisas sobre Satisfação no Trabalho Docente na Perspectiva Social Cognitiva.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e809986353-e809986353, 2020.

SILVA, J. G. C. A Autorregulação Emocional e estados afetivos no contexto da pós-graduação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SILVA, J. G. C.; FURTADO, M. R. M.; RAMOS, M. F. H. A Autorregulação Emocional e suas implicações no comportamento humano. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional.** São Paulo: Dialética, 2022, p. 75-91.

SOARES, M. M.; OLIVEIRA, T. G. D.; BATISTA, E. C. O uso de antidepressivos por professores: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 7, n. 12, 2017. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/25> . Acesso em: 08 fev. 2024.

SOUSA, L. M. M.; VIEIRA, C. M. M. A.; SEVERINO, S. S. P.; ANTUNES, A. V. A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Revista investigação em enfermagem**, v. 21, n. 2, p. 17-26, 2017.

SOUZA, J. M.; DELL'AGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F. D.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções do trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.

PEKRUN, Reinhard. Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 312-322, 2021.

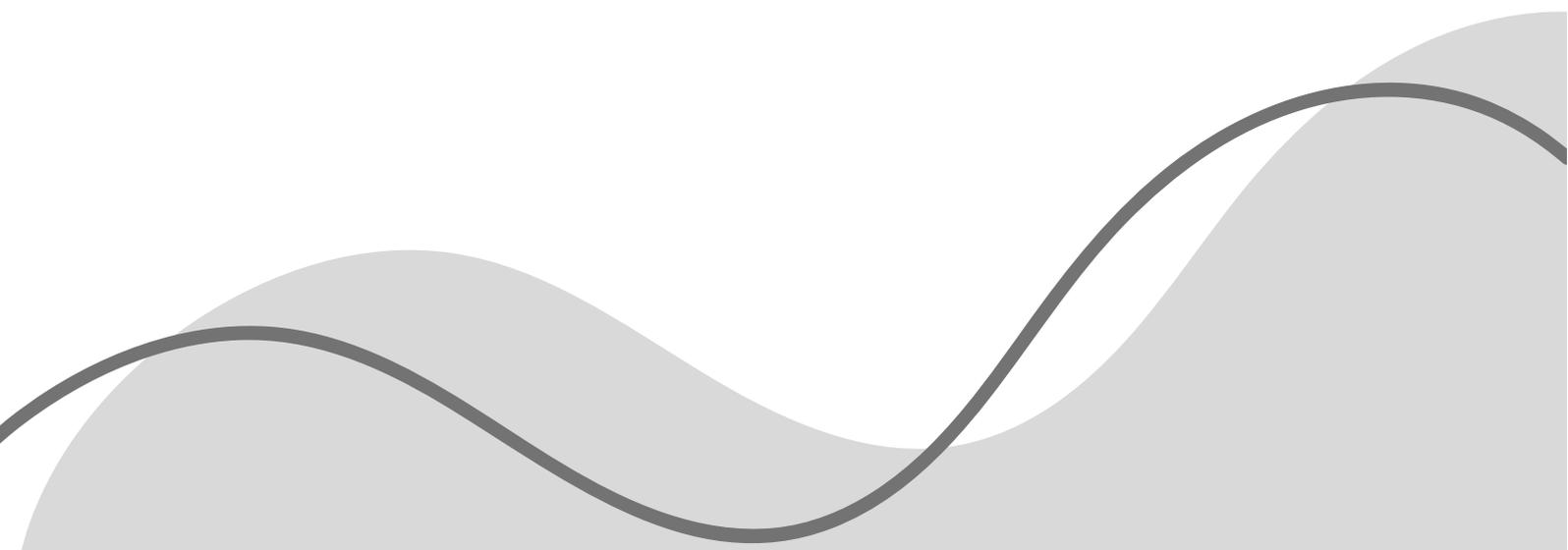
WILSON, D.; OLIVEIRA, D. R.; PALACE-BERL, F., DE MELLO PONTECIANO, B., RISSATTI, L. F., POLLIZI, V. P., ... & DEMARZO, M. Fostering emotional self-regulation in female teachers at the public teaching network: A mindfulness-based intervention improving psychological measures and inflammatory biomarkers. **Brain, behavior, & immunity-health**, v. 21, p. 100427, 2022.

XIYUN, S.; FATHI, J.; SHIRBAGI, N.; MOHAMMADDOKHT, F. A Structural Model of Teacher Self-Efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing Among English Teachers. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 30 jun. 2022. Disponível em: doi: 10.3389/fpsyg.2022.904151 Acesso em 25 jan. 2024.

ZUARDI, A. W. **Características básicas do transtorno de ansiedade generalizada**. Medicina (Ribeirao Preto. Online), v. 50, p. 51-55, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v50isup11.p51-55>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SEÇÃO IV

Artigo 2



SEÇÃO IV

4. ARTIGO 2

ANSIEDADE E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE

Eliene Baltazar Costa

eliene.costa@iced.ufpa.br

Universidade Federal do Pará, Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos

maelyramos@ufpa.br

Universidade Federal do Pará, Brasil

RESUMO

A ansiedade no contexto escolar pode ser experienciada de variadas formas. Ao ser marcado por uma variedade de demandas emocionais, o ambiente requer que os educadores possuam habilidades para lidar e gerenciar tanto as emoções negativas quanto as positivas ligadas ao processo de ensino (e outros envolvidos), os quais podem impactar além da sua prática pedagógica e o seu bem-estar. O estudo teve como objetivo identificar fatores de risco potencializadores para a prevalência da ansiedade em docentes da Educação Básica e a relação percebida com a Autorregulação Emocional e o trabalho. Trata-se de um estudo misto, de abordagem quanti-qualitativa. Participaram 22 professores de instituições públicas e privadas do Pará, aos quais foram aplicados questionários virtuais, além de duas entrevistas realizadas. A técnica utilizada para o levantamento foi a amostragem em bola de neve, utilizada quando o público-alvo é difícil de ser acessado ou estudado, ou quando não há precisão sobre a sua quantidade. Os resultados apontam que a preocupação excessiva, distúrbios do sono, fadiga e outros sintomas fazem parte da rotina dos educadores, que por sua vez, acarreta prejuízos em sua saúde física e psíquica e nas atividades ocupacionais. Quando referente a autorregulação emocional, observou-se que a estratégia de modulação de resposta na supressão emocional está presente. Além disso, aspectos da hipervigilância e da catastrofização foram observados entre os docentes. Assim como a baixa procura por apoio emocional entre os pares de interação. A relação percebida entre a ansiedade e o trabalho convém com as condições de trabalho e desvalorização dos professores. A partir da análise realizada, pressupõe-se que a ansiedade, a autorregulação emocional e o trabalho são elementos interconectados que exercem impactos relevantes no desempenho profissional, bem como na vida pessoal e emocional dos educadores.

Palavras-chave: Ansiedade; Autorregulação Emocional; Professores; Educação Básica.

ABSTRACT

Anxiety in the school context can be experienced in a variety of ways. As it is marked by a variety of emotional demands, the environment requires that educators have the skills to deal with and manage both negative and positive emotions linked to the teaching process (and others involved), which can impact beyond their pedagogical practice and their well-being. The study aimed to identify risk factors that increase the prevalence of anxiety in Basic Education teachers and the perceived relationship with Emotional Self-Regulation and work. This is a mixed study, with a quantitative and qualitative approach. Twenty-two teachers from public and private institutions in Pará participated, and were administered virtual questionnaires, in addition to two interviews. The technique used for the survey was snowball sampling, used when the target audience is difficult to access or study, or when there is no precision regarding its quantity. The results indicate that excessive worry, sleep disorders, fatigue and other symptoms are part of the educators' routine, which in turn, causes harm to their physical and mental health and occupational activities. Regarding emotional self-regulation, it was observed that the response modulation strategy in emotional suppression is present. In addition, aspects of hypervigilance and catastrophizing were observed among teachers, as well as the low demand for emotional support among peers. The perceived relationship between anxiety and work is consistent with the working conditions and devaluation of teachers. Based on the analysis carried out, it is assumed that anxiety, emotional self-regulation and work are interconnected elements that have relevant impacts on professional performance, as well as on the personal and emotional lives of educators.

Keywords: Anxiety; Emotional Self-Regulation; Teachers; Basic Education.

4.1 Introdução

A profissão docente é, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Ministério da Educação (MEC) uma das profissões consideradas de maior risco de adoecimento e afastamento do trabalho. Além disso, se caracteriza como uma das mais estressantes, somadas a aspectos desgastantes que refletem na saúde física, mental e no desempenho laboral. Essa situação tem sido associada a reformas educacionais iniciadas em 1990, más condições laborais, caracterizadas por mudanças significativas e desafios na organização do trabalho, ausência de estímulos e reconhecimento, remuneração insuficiente, entre outros elementos que podem levar, em situações extremas, ao desinteresse pela carreira profissional (Diel; Marin, 2016; Soares; Oliveira; Batista, 2017; Couto; Costa, 2022).

Um relatório publicado em 2017 sobre saúde e condições de trabalho de profissionais da educação pública demonstra preocupações dos participantes relacionadas a:

condições pessoais e profissionais (saúde, segurança e integridade física, recebimento do salário digno e pago em dia, jornada que comporte horas atividade e tempo para

estudo e formação continuada); ao processo educativo (relações interpessoais, envolvimento dos pais e da comunidade no PPP da escola e política de inclusão); sociais (violência e agressões); culturais e éticos (alunos com necessidades socioeducativas e identidade com a cultura local) (CNTE, 2017, p.24)

Nesse cenário, observa-se o crescente número de professores acometidos por prejuízos em sua saúde mental, como ansiedade e medo em excesso, bem como perturbações comportamentais relacionadas. Além disso, há experimentações como: inquietação ou sensação de estar com os nervos à flor da pele; fatigabilidade; dificuldade de concentrar-se ou sensações de “branco” na mente; irritabilidade; tensão muscular e perturbação do sono (Clark; Beck, 2013). Essa ansiedade, quando prolongada, pode levar ao esgotamento, prejudicando a saúde mental e física dos professores, o que, por sua vez, impacta a saúde mental e física dos seus alunos (Xiyun *et al.*, 2022).

No contexto da escola, os professores podem experimentar a ansiedade de variadas formas. A pressão no trabalho tende a posicioná-los em uma situação em que o bem-estar socioemocional se torna baixo, quase nulo (Xiyun *et al.*, 2022). Ao ser marcado por uma variedade de demandas emocionais, o ambiente requer que os educadores possuam habilidades para lidar e gerenciar tanto as emoções negativas quanto as positivas ligadas ao processo de ensino (e outros envolvidos), os quais podem impactar além da sua prática pedagógica e o seu bem-estar (Xiyun *et al.*, 2022).

Frente a esse quadro, estratégias para minimizar os impactos da ansiedade na rotina desses professores podem estar presentes nos âmbitos de trabalho e na vida pessoal. A Autorregulação Emocional, segundo a Teoria Social Cognitiva, é a habilidade de gerenciar suas emoções frente a diferentes eventos na vida por meio de monitoração, avaliações e ajustes. Ela ocorre por meio de um sistema estruturado composto por três componentes, são eles: **a auto-observação**, a qual fornece informações essenciais para o seu funcionamento, em que o sujeito é capaz de monitorar e perceber suas próprias emoções e/ou reações. Ela se subdivide em duas dimensões, uma relacionada ao desempenho e outra ao monitoramento, que vão auxiliar na consciência de como as emoções surgem em diferentes contextos e como afetam o comportamento da pessoa; os **processos de julgamento**, referentes a avaliação que se realiza dessas emoções em relação aos padrões internos, como metas e/ou expectativas pessoais. No percurso dessa avaliação a pessoa pode examinar e identificar o que pode ser ajustado em seu comportamento e ações; e a **autorresposta/autorreação** que se refere a como a pessoa irá responder ao julgamento de suas emoções (Silva; Furtado; Ramos, 2022; Bandura; Azzi; Polydoro, 2008; Bandura, 1991).

Trata-se, portanto, de um processo que implica a modulação de diversas facetas do episódio emocional, tais como seu contexto, intensidade, validade, frequência e expressão. Ela abrange processos fisiológicos, comportamentais e cognitivos, podendo surgir de forma automática ou intencional quando as emoções são percebidas como disfuncionais em uma situação específica (Morais; Gondim; Palma, 2023; Gross, 2015). Salienta-se que o processo não se limita apenas a regulação de emoções negativas, como ansiedade, medo e raiva, por exemplo. Ele abrange a regulação de emoções positivas de acordo com os objetivos da pessoa, em determinado momento e contexto (McRae; Gross, 2020).

Algumas estratégias de enfrentamento são: supressão da expressão, que age na tentativa de esconder ou diminuir as expressões oriundas daquele estado emocional vivido; aceitação: o acolhimento do evento ocorrido e emoções presentes; disfarce: tentativa de disfarçar a emoção presente; externalização: manifestar as emoções por meio de ações verbais e/ou físicas; autculpabilização: o ato de culpar-se pelas consequências emocionais; reavaliação positiva da situação: perceber lições positivas do que foi vivenciado; ruminação: pensamento exaustivo sobre a situação vivenciada; afastamento do evento: afastar-se do evento causador do estado emocional vigente; procura de apoio social: por meio de pessoas que trazem a sensação de suporte e/ou segurança, entre outras (Silva; Furtado; Ramos, 2022; Gross, 2015).

É importante ressaltar que a percepção e o gerenciamento das emoções podem variar conforme etapas da vida, assim como também pode haver variações de acordo com os aspectos sociais em que a pessoa está inserida (Silva; Furtado; Ramos, 2022). No caso dos professores, a pesquisa sobre a autorregulação emocional no contexto de trabalho pode trazer informações importantes sobre o processo, aplicação contextual e os resultados de possíveis estratégias empregadas (Morais; Gondim; Palma, 2023).

Nesse sentido, o estudo busca identificar os fatores de risco potencializadores para a prevalência da ansiedade em docentes da Educação Básica e a relação percebida com a Autorregulação Emocional e o trabalho.

4.2 Metodologia

4.2.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter descritivo, uma vez que busca registrar e descrever os fatos observados. Para tanto, os dados são analisados e ordenados sem que o pesquisador tenha interferência sobre eles. Ou seja, se busca descobrir ou compreender a

frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas e relações com outros fatos. Além disso, envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistemática (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010; Prodanov, 2013).

Sua abordagem é quanti-qualitativa pois, segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010) lida com fenômenos, ou seja, aquilo que se mostra e se manifesta. Desse modo, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 26) e também lida com fatos, ou seja, “tudo aquilo que pode se tornar objetivo através da observação sistemática; evento bem especificado, delimitado e mensurável” (p.27).

4.2.2 Participantes

Participaram 22 professores da educação básica da rede pública e privada no estado do Pará, nas regiões de Belém, Ananindeua, Benevides, Breves e Marabá, selecionados por amostragem não probabilística e por conveniência. A técnica utilizada para o levantamento foi a amostragem em bola de neve, utilizada quando o público-alvo é difícil de ser acessado ou estudado, ou quando não há precisão sobre a sua quantidade (Ribeiro; Maliszewski; Martins, 2024).

Desse modo, os critérios de inclusão para participar da pesquisa foram:

- a) Professores da educação básica;
- b) Professores com queixa de ansiedade;
- c) Disponibilidade para preencher ao questionário.

Enfatiza-se que no momento de levantamento dos participantes, o convite foi destinado a professores com queixas, relatos e/ou diagnósticos de ansiedade. Visto que o objetivo do estudo não é medir os traços ou níveis de ansiedade, mas identificar os fatores de risco potencializadores para a sua prevalência entre os docentes.

Nesse caso, os professores com ansiedade que se sentiram confortáveis em participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE e responderam ao questionário. Além disso, realizou-se uma entrevista com duas professoras participantes que se disponibilizaram a contribuir com o assunto. Para tanto, foi construído um roteiro semiestruturado para guiar a entrevista com elas.

É importante ressaltar que a distância entre as localidades de moradia dos professores se justifica devido ao baixo retorno dos professores em relação a aceitação de participar da

pesquisa no município inicial, que era Belém. Dessa forma, foi decidido ampliar a quantidade de participantes disparando de forma on-line o convite a participação, cujo a participação consistia em responder aos dois questionários.

4.2.3 Caracterização dos Participantes

Com base nos critérios descritos acima os participantes em relação ao gênero, se caracterizam como 18 mulheres, enquanto 4 foram homens. Já a idade destes professores varia de 25 a 62 anos e residem em Belém ($n=15$), Ananindeua ($n=4$), Benevides ($n=1$) Breves ($n=1$) e Marabá ($n=1$).

Sobre a formação e onde atuam, ($n= 15$) possuem especialização, ($n= 3$) mestrado, ($n= 3$) graduação e ($n= 1$) doutorado. A maior parte atua na rede pública de ensino ($n=16$) e a outra parte na rede privada ($n=5$). Dos participantes, apenas 1 professor atua em ambas as redes.

4.2.4 Coleta

O instrumento de coleta foi a aplicação de 2 questionários pelo google formulários (google forms). Nele contém questões relacionadas aos dados sociodemográficos e questões sobre aspectos fisiológicos, emocionais e comportamentais. Bem como questões relativas ao trabalho docente e a regulação. Os questionários foram adaptados e baseados nos documentos: *Generalized Anxiety Disorder 7 (GAD-7)*, Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) e Escala Cognitiva de Ansiedade (ECOGA).

Foi realizada uma chamada virtual na qual foram disparados via whatsapp, instagram e e-mails, os questionários. Utilizou-se a amostragem em bola de neve, a qual consiste em uma amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência (Vinuto, 2014).

Esse tipo de amostragem é utilizado quando a amostra é limitada, ou de difícil acesso. Inicialmente, para dar início ao processo de coleta o pesquisador escolhe os “informantes-chave”, pessoa que possui o perfil, as características ou pertence ao grupo que será pesquisado. A técnica se baseia na suposição de que, pelo informante-chave possuir interesses próximos, características específicas etc., ele indica novos participantes no mesmo perfil, que indicam outros novos participantes. Criando, assim, uma “bola de neve” em que os participantes, voluntariamente, compartilham a pesquisa com os seus contatos (Ribeiro; Maliszewski; Martins, 2024).

Ressalta-se que o estudo segue as recomendações éticas da pesquisa. É importante destacar, ainda, que se realizou teste de juízes com duas psicólogas residentes do município de Belém-PA.

4.2.5 Análise de dados

Os dados quantitativos foram organizados no Excel para serem tratados por meio da análise descritiva, com média e desvio padrão, permitindo identificar tendências nas respostas. Os dados qualitativos foram analisados por meio dos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por meio das técnicas de categorização, a qual consiste em organizar elementos em diferentes categorias, segundo a análise das semelhanças que cada um possui com os demais. O que possibilita sua agrupação é a característica compartilhada entre eles (Bardin, 2011).

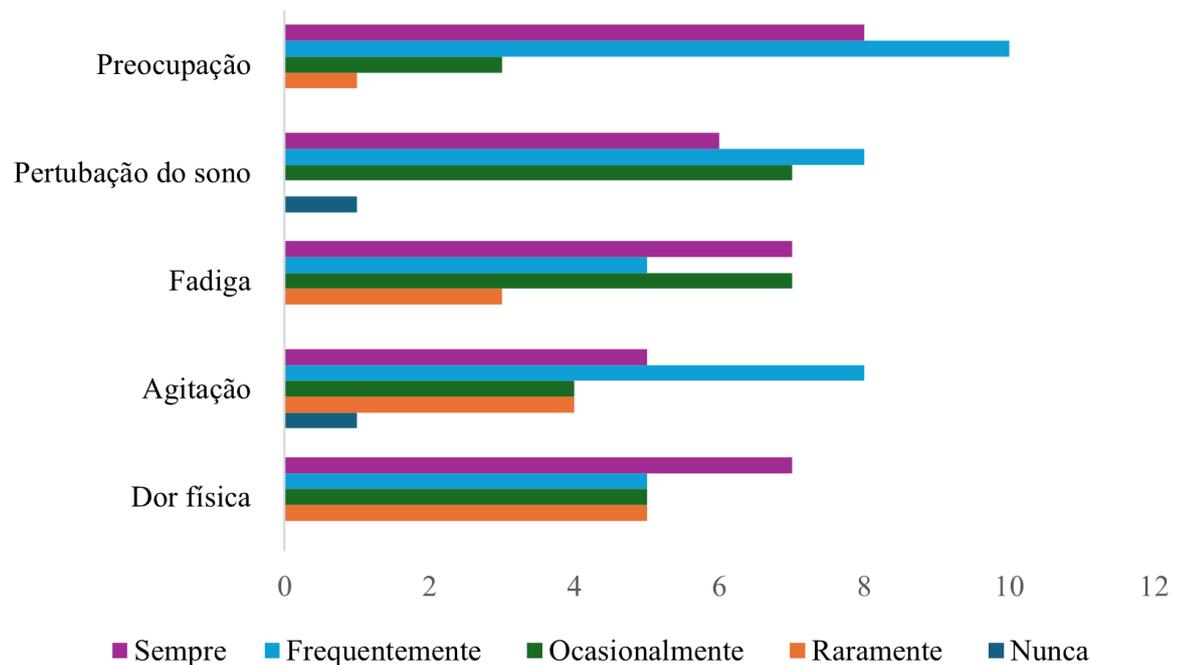
4.3 Resultados e Discussões

4.3.1 Aspectos fisiológicos, comportamentais e emocionais dos participantes

O questionário docente traz questões relacionadas ao que sentem durante os dias, bem como respostas abertas para que os professores registrem seus relatos ou aquilo que acham pertinente. As questões seguem uma escala de cinco categorias, em relação a frequência: nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre, os intervalos progridem de discordo totalmente à concordo totalmente.

Sendo assim, referente aos aspectos fisiológicos que sentem durante os dias trabalhados, os professores relataram sentir de forma constante no período das duas últimas semanas anteriores ao preenchimento do questionário, os seguintes sintomas:

Figura 1: Gráfico de fatores de maior frequência relatados pelos docentes participantes desta pesquisa no Pará, em junho de 2024.



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados (2025)

Observa-se que os fatores mais relatados pelos professores são a preocupação e os prejuízos no sono, bem como a fadiga, a agitação e as dores físicas. Esses relatos são congruentes com os resultados encontrados por (Diehl; Marin, 2016; Souza, 2018) que mencionam o esgotamento, alterações do sono, entre outras somatizações. Para além disso, sensações como falta de ar, sufocamento, sensação de choro e falta de apetite foram mencionadas pelos docentes.

Adicionalmente, a maioria dos docentes ($n=19$) disseram que frequentemente ou sempre estão preocupados com diversas coisas que podem acontecer na escola ou em suas vidas pessoais. As respostas apontam para um estado constante de hipervigilância, como afirmam Clark e Beck (2014) a ansiedade e preocupação excessivas sobre uma ampla gama de eventos ou atividades também podem trazer somatizações físicas, e causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, ocupacional e/ou em outras áreas importantes do funcionamento do indivíduo. Além da preocupação excessiva, a tabela 1 informa experimentações adicionais que esses professores relataram.

Tabela 1 – Problemas relatados pelos professores participantes de acordo com as últimas duas semanas anteriores a resposta do questionário.

Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
-------	-----------	----------------	----------------	--------

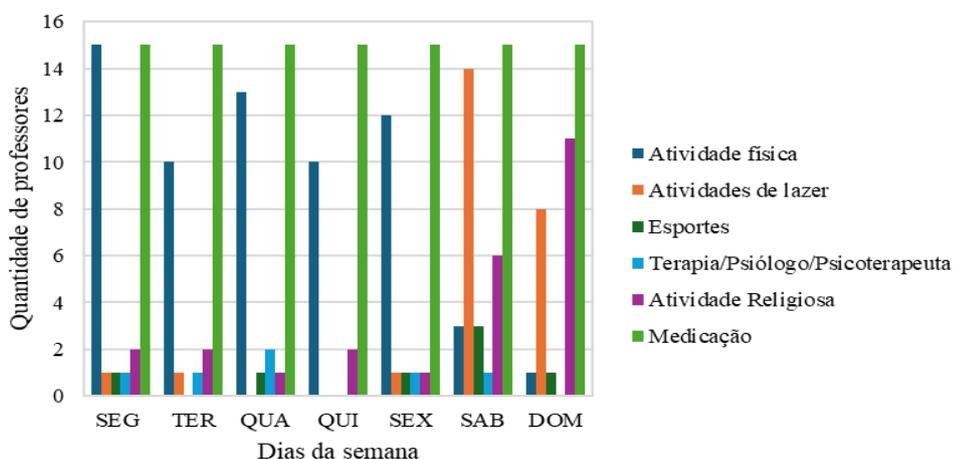
Sentir-se nervoso/a, ansioso/a ou muito tenso/a	0	2	5	8	7
Não ser capaz de impedir ou de controlar as preocupações	0	3	7	6	6
Preocupar-se muito com diversas coisas	0	1	2	9	10
Dificuldade para relaxar	0	2	6	6	8
Ficar tão agitado/a que se torna difícil permanecer sentado/a	2	8	4	4	4
Ficar facilmente aborrecido/a ou irritado/a	1	4	6	5	6
Sentir medo como se algo horrível fosse acontecer	3	5	5	4	5

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados (2025)

Como observado, a quantidade de docentes que se sentem nervosos, ansiosos e tensos é considerável. Poucos docentes relataram não experienciar as sensações descritas, o que indica que a ansiedade se faz presente em seus dias trabalhados. Além disso, na questão aberta em que se questionava se eles tinham experienciado algo além desses fatores mencionados, um dos professores relatou que “*O medo sempre me atormenta mais*”. Além dele, outro professor disse sentir “*Insegurança com minha didática e tarefas de sala de aula*”. Nesse quadro, Xiyun *et al.* (2023) discutem que a ansiedade, a longo prazo, afeta inevitavelmente a saúde mental dos professores, diminui sua preparação física, esgota o entusiasmo e pode levar ao esgotamento profissional.

Em relação às atividades que realizam durante suas semanas, de segunda a domingo, os professores, em sua maioria, trabalham de segunda a sexta e aos finais de semana buscam realizar atividades recreativas, encontros afetivos, religiosos etc. Dos 22 professores participantes, 15 deles utilizam medicações diárias para auxiliar no que sentem durante os dias, no entanto, são poucos os professores que realizam algum acompanhamento terapêutico, psicológico, psicoterapêutico. Além disso, como demonstra a figura 2, a atividade de maior registro dos professores é a atividade física.

Figura 2 - Atividades realizadas pelos docentes, segundo os registros, de segunda-feira a domingo.



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados (2025).

A atividade física é uma importante aliada na minimização dos sintomas de ansiedade, e pode reduzi-los tanto em pessoas com ou sem o transtorno. Ele auxilia na promoção da saúde física, cardiovascular e, conseqüentemente na saúde mental. Isso ocorre devido a capacidade de variadas mudanças adaptativas por todo o corpo e cérebro que a prática de exercícios físicos provoca (Kandola; Stubbs, 2020). A prática regular traz benefícios não só físicos, mas também melhora a autoestima, potencializa a resiliência e reduz os sintomas específicos (Daros; Mello; Junior, 2024). Em relação a amostra, a relação de professores que realiza atividade física durante a semana é satisfatória.

Quando questionados sobre o quanto de dificuldade tinham para conciliar o trabalho docente com essas atividades, em uma escala de 0 a 10 a predominância foi a partir de 5 a 10, a saber: 5($n=5$); 6($n=1$); 7($n=3$); 8($n=4$); 10($n=3$).

Os próximos dados são referentes a regulação emocional, o instrumento foi elaborado a partir de questionamentos que exploram a maneira como os educadores enfrentam situações de ansiedade, além de sua visão acerca de controle, previsibilidade e sensação de segurança. Ele está estruturado em escala *Likert*, onde 1 é discordância total e 5 concordância total. Ao final, houve uma pergunta aberta para que os professores registrassem estratégias ou comentários que achassem pertinentes. Os relatos dos professores em relação as questões abertas serão identificadas como o/a “Docente A, B, C, D, E...”, devido as questões éticas de sigilo dos participantes.

4.3.2 Autorregulação Emocional Percebida e o Trabalho

As emoções fazem parte essencial da existência de cada indivíduo e são onipresentes também nas salas de aula, nas quais estudantes e docentes se relacionam (Frenzel, 2014). Nesse contexto, com base nas respostas dos professores sobre como lidam com situações de ansiedade, além de sua perspectiva sobre controle, previsibilidade e a sensação de segurança, em uma escala *likert* (1-5), o quadro a seguir apresenta as questões com a maior e menor média respondida pelos docentes:

Quadro 1 - Média e desvio padrão das questões do instrumento relacionado a ansiedade dos professores.

Questão	Média	Desvio-Padrão	Interpretação
Q1 - É difícil pensar em soluções quando estou nervoso(a). Q4 - Devo sempre prever as situações para não ser pego(a) de surpresa. Q5 - Preciso ter o controle da situação se quiser evitar algum perigo. Q9 - Tento prever possíveis perigos ao planejar uma atividade. Q30 - É insuportável me sentir ansioso(a).	4.0	1	Concordância alta
Q17 - As pessoas que ficam atentas ao perigo são mais prevenidas.	3.8	1	Tendência a concordância
Q27 - Preciso estar alerta para evitar que coisas ruins aconteçam.	3.7	1.1	Tendência a concordância
Q15 - Quando estou nervoso(a) tenho dificuldades para raciocinar.	3.6	1.2	Tendência a concordância
Q21 - Quando fico nervoso(a), as coisas embaralham na minha cabeça. Q26 - Quando estou preocupado(a) ou ansioso(a) não consigo pensar com clareza.	3.5	1.2	Tendência a concordância
Q3 - Sou incapaz de resolver os problemas do dia a dia. Q7 - Sinto que meu medo impede que solucione meus problemas.	2.0	1	Tendência a discordância

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

A questão 30 “*é insuportável me sentir ansioso*” demonstra o desconforto dos professores com a ansiedade no contexto do trabalho. A baixa dispersão (DP=1) indica a concordância quase que uniforme entre os participantes. Essa percepção fica clara também no registro de uma das professoras em uma das questões abertas. A docente relata o seguinte:

Eu me sinto cansada de sentir essas emoções ao extremo, é como se fosse tudo em nível máximo, porém sinto e percebo que tô indo bem, que consigo manejar o que sinto. Percebo, também, que é melhor ficar em silêncio diante das minhas questões psicológicas, tipo contar somente pra profissionais da saúde. Agradeço a oportunidade de falar sobre o assunto, não é fácil. Sinto medo de falar e ser julgada. Aliás, saúde mental é sempre julgada. (relato da professora A, 2024).

Esses dados podem indicar a estratégia de modulação da reposta, por meio da supressão emocional (Gross, 1988; 2015). Essa estratégia de regulação emocional corresponde aos esforços contínuos que alguém mantém para inibir ou evitar o comportamento expressivo de emoção. Na ocasião, a insatisfação da ansiedade percebida pode indicar esforços para evitá-la ou reprimi-la, e na fala da educadora é possível notar também o medo do julgamento entre os pares de interação, e como mecanismo ela busca apenas o apoio profissional, tendo baixa procura de apoio emocional entre os pares de interação.

É comum a sensação embaraçosa em experimentar emoções negativas, como a ansiedade, por exemplo. São experiências emocionais desagradáveis para a maioria dos indivíduos. Entretanto, com os professores é esperado que a emoção seja suprimida durante o trabalho, especificamente na sala de aula/ensino e na interação com os estudantes (Frenzel, 2014). Congruente com o estudo de Taxer e Gross (2018) em que os professores mencionaram

com mais frequência o uso de supressão, as respostas dos professores paraenses participantes desse estudo indicam que essa supressão está presente entre eles no cotidiano escolar.

A probabilidade de docentes suprimirem suas emoções diante situações emocionalmente exaustivas é grande (Morais; Gondim; Palma, 2023). Xiyun *et al.* (2022) também apontam que, em diversas ocasiões, os educadores escolhem suprimir suas emoções. Essa escolha pode ser influenciada pela estrutura do ambiente de trabalho e pelas relações de poder presentes nas instituições de ensino, que muitas vezes não oferecem grande liberdade aos professores, impactando assim sua capacidade de lidar com o sofrimento emocional (Xiyun *et al.*, 2022).

Além da questão 30, as outras questões de maior concordância entre os professores (4, 5, 9, 17, 27) sinalizam um estado de hipervigilância e a necessidade de estar sempre em estado de alerta, nesse caso, a ideia de “prever” possíveis perigos e se preparar para tal, levando em muitos casos a evitação de ambientes e experiências. A hipervigilância é uma característica da ansiedade e uma estratégia de regulação emocional que a longo prazo pode acarretar prejuízos no funcionamento do sujeito, isso ocorre porque, segundo Gross (2015), os indivíduos que experimentam a ansiedade frequentemente tentam antecipar e controlar situações ameaçadoras. Embora não exista um perigo eminente a vista, ou as probabilidades de vir acontecer algo catastrófico seja distante (Clark; Beck, 2014).

Adiante, as questões 1, 15, 21 e 26 demonstram o quanto o estado ansioso e constantemente preocupado pode trazer prejuízos cognitivos aos educadores, que enfrentam entraves ao experimentar com frequência os sintomas de ansiedade. Afinal, esta condição, em sua complexidade, afeta o cognitivo de quem a experiencia. Além das interferências nos aspectos físico, emocional e comportamental (Clark; Beck, 2024).

Por fim, as questões com maior discordância entre os participantes podem indicar a autoeficácia percebida dos professores. A autoeficácia dos professores refere-se as crenças individuais que eles possuem sobre a sua capacidade e habilidade em planejar, organizar e implementar práticas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem e no enfrentamento dos desafios relacionados ao seu contexto de trabalho (Bandura, 1997; Skaalvik; Skaalvik, 2010). A crença possui influências na motivação, resiliência e no desempenho docente. Pela média das repostas, subentende-se que embora os professores participantes estejam ansiosos, suas crenças de autoeficácia estão moderadas. Eles se sentem capazes de resolver os desafios envoltos em seu cotidiano.

Estudos realizados no campo demonstram que a eficácia dos professores está profundamente conectada a fatores que refletem o bem-estar desses profissionais, como a

exaustão emocional, a satisfação no trabalho e o envolvimento nas atividades (Xiyun *et al.*, 2022). A motivação, as emoções e a autorregulação dos professores não atuam de forma isolada, ao contrário, elas costumam se relacionar com outras variáveis. Essa relação se aplica tanto ao estímulo da motivação e das emoções, quanto aos seus impactos no comportamento de professores e estudantes (Pekrun, 2021).

Nesse contexto, o ambiente de trabalho também influencia nas experiências emocionais. Frenzel (2014) diz que professores sentem ansiedade quando, por exemplo, estão insatisfeitos com o seu próprio desempenho no ensino, a fala da professora B confirma isso: *“Estou cansada mentalmente e bastante desanimada com as minhas estratégias como professora, sobretudo no ensino médio.”* Adicionalmente, o docente C relatou o momento em que se percebeu muito ansioso: *“foi quando eu soube que um colega de trabalho desmarcou um projeto sem me consultar, pois sabia que iria me “prejudicar”*, relatos que mostram a importância de um ambiente acolhedor, compreensivo e que possua trocas profissionais e afetivas.

Há, ainda, de se considerar as questões que vão além dos domínios dos professores e que também impactam em suas experiências emocionais e, conseqüentemente, seu bem-estar. Por exemplo, as questões das condições de trabalho que tendem a ser patogênicas. Os docentes estão imersos em um ritmo de trabalho acelerado, cobrança por produtividade, baixa autonomia, baixa remuneração, desvalorização, acúmulo de funções que lhes são atribuídas e excessivo esforço físico e mental, entre outras condições, contribuem para o prejuízo na saúde psíquica e física desses trabalhadores (Silva *et al.*, 2023).

Associa-se com facilidade os processos de adoecimento ao corpo biológico, enquanto esses processos ocorrem também a partir das condições de vida, as condições de trabalho são um exemplo. Neste sentido, as atividades laborais e a forma em que se conduz o trabalho reflete nos corpos, nos processos de saúde e, também, no adoecimento (Silva *et al.*, 2023).

A fala da professora D, retrata a relação percebida entre a ansiedade e o ambiente de trabalho quando diz:

Eu acho que amenizaria muito os incômodos mentais nos professores se nós tivéssemos melhores condições de trabalho e valorização profissional, sabe? Por exemplo: dar mais condições, diminuir o número de alunos por sala de aula, porque assim... o Brasil sempre colocou, e coloca, um professor e um giz pra salvar a sociedade. E a gente não dá mais conta. (fala da Professora D, 2024).

No relato observa-se os impactos das condições de trabalho na saúde psíquica da professora, presente também em várias vozes, para além dessa pesquisa, entre os professores

que atuam nessas condições. A intensificação da jornada de trabalho, aliada à falta de articulação nas políticas que regulamentam essa questão, entre outros reveses, contribui para a formação de um ciclo de adoecimento físico e mental dos professores. Processo esse que é agravado pelo sofrimento psíquico e em outras dificuldades enfrentadas por eles. O trabalho docente vai além da sua jornada, esse período “invade” as outras áreas da vida e acaba por comprometê-los, privando-os do tempo necessário para viver plenamente (Penteado; Neto, 2019; Silva *et al.*, 2023).

4.3.4 Relações percebidas entre ansiedade, trabalho e autorregulação emocional

Com base nas respostas abertas, somadas ao relato das professoras entrevistadas, os dados foram analisados e organizados nas seguintes categorias:

Quadro 2 – Categorização das respostas em agrupamento por temas.

Categoria	Exemplos de Respostas
Fatores potencializadores de ansiedade	<p>P1: “A instabilidade do meu emprego tem causado crises de ansiedade.”</p> <p>P2: “Foi quando eu soube que um colega de trabalho, desmarcou um projeto sem me consultar, pois sabia que iria me "prejudicar".”</p> <p>P3: “Tive várias crises de ansiedade na escola antiga, de chorar no banheiro e de ficar triste porque tinha conta pra pagar e eu precisava ficar no emprego, sabe? Nessa nova escola não, não tenho isso”</p> <p>P4: “Eu tive de licença, fui afastada do trabalho em dezembro. Lá nos meus documentos tava depressão, ansiedade e síndrome de burnout e realmente, eu tava esgotada! Foi assim que eu senti um esgotamento bem grande, só de eu ficar na sala eu já ficava estressada, irritada, cansada.”</p>
Estratégia de enfrentamento	<p>P1: “[...] Eu procuro me desligar. Eu coloco música, tenho um negócio de limpar a casa, eu me ocupo e me desligo de celular.”</p> <p>P2: “Escrita criativa (atividade recomendada pela psicóloga para organizar meus sentimentos e pensamentos em momentos de crise)”</p> <p>P3: “Escutar música, ver séries e filmes.”</p> <p>P4: “Visitar a família. Conversar com a família.”</p>
Influências no trabalho docente	<p>P1: “A gente tem que passar por cima das nossas emoções às vezes pra poder lidar com o estresse e ansiedade em sala de aula, de coordenação, gestão, direção, enfim.”</p> <p>P2: “Eu acho que nesse cenário que a gente tá, da nossa profissão, tem muita gente que gosta de competir com o outro, entendeu.”</p> <p>P3: “Nós somos várias pessoas ao mesmo tempo. Somos os profissionais, filhos, namorados, irmãos... então, assim, ter que lidar</p>

	<p>com essas situações assim do dia a dia do trabalho tem vezes que acaba frustrando as outras áreas.”</p> <p>P4: “Eu tenho muito essa questão da preocupação excessiva e da ansiedade. Principalmente em relação ao meu trabalho porque eu me sinto responsável pelo aprendizado do aluno.”</p>
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

As categorias analisadas resultaram nos grupos apresentados. A primeira, referente aos fatores potencializadores de ansiedade no contexto da escola, nota-se que ocorre de várias formas. As respostas selecionadas sinalizam a influência das relações interpessoais entre os colegas de profissão e relações fragilizadas entre a gestão/coordenação com os professores como fatores potencializadores de ansiedade. Na fala da professora 3, é registrado que na antiga escola em que ela lecionava, a relação com a coordenação não era saudável, o que consequentemente agravava a sua ansiedade. Em complemento, ela relata:

Eu continuo fazendo a terapia, tanto que hoje eu até tenho um quadro de emoções no meu planner e eu vi que quando eu saí dessa escola, em fevereiro, eu tive momentos mais felizes. Foi tudo verde! A própria psicóloga notou: “caramba! você teve uma melhora, não fala tanto do trabalho novo... ele realmente não te causa nenhum gatilho. (Fala da professora 3, 2024).

Na situação em questão a troca de um ambiente de trabalho adoeceador para um novo ambiente com experiências mais humanizadas, auxiliou no tratamento da professora. Apesar de específica, situações semelhantes a essa ocorrem em diversas instituições de ensino. Segundo Penteadó e Neto (2019) “uma organização autoritária conduz à elevação da carga psíquica.” (p.145). Quando a relação entre a organização da escola e o docente não são saudáveis, inicia-se os sentimentos de tensão, desprazer, fadiga, sofrimento, entre outros que refletem no emocional (Penteadó; Neto, 2019).

Bandura *et al.* (2003) falam sobre a importância dos relacionamentos e apoio social, podendo auxiliar no funcionamento cognitivo, ajudar a atenuar os efeitos perturbadores de experiências aversivas e facilitar o enfrentamento. Além de mencionarem a importância da empatia, não apenas na perspectiva cognitiva, mas no envolvimento na vida emocional do outro, capaz de influenciar positivamente experiências sociais e emocionais.

Ademais, questões como a instabilidade do emprego, fazem com que os docentes se sintam ansiosos a cada contratempo ou desafios recorrentes do cotidiano. Além disso, questões como o próprio ensino são indutoras de emoções intensas (Pekrun, 2021). São inúmeros os fatores que contribuem para o desgaste da saúde mental desses trabalhadores que, a depender

da intensidade, podem afastá-los da profissão por algum tempo, ou de forma indeterminada. Os quadros de ansiedade e depressão têm se tornado uma das principais causas do afastamento de professores por problemas de saúde. E é nesse contexto que o ensino formal está sendo realizado (Costa; Silva, 2019).

Cabe refletir ainda que, mesmo em condições em que o professor já não se sente mais capaz de manejar as emoções e com queixas substanciais na sua saúde física e mental, na ausência de um afastamento do ofício, a atividade de ensino pode sofrer prejuízos, uma vez que as práticas instrucionais e a administração da sala de aula e trabalho podem ser impactadas de maneira negativa pelas condições tanto físicas quanto psicológicas do educador (Aguilar *et al.*, 2016).

O padrão das estratégias de enfrentamento sinalizadas pelos participantes desse estudo indica que eles se sentem ansiosos mesmo fora de sala de aula, e buscam distintas maneiras de amenizar a experimentação emocional, por meio da “fuga”, buscando a rede de apoio, distração com filmes, música, escrita criativa, atividades em suas residências, e afins. De acordo com o que declara Gross (2015), a regulação emocional pode assumir variadas formas, que incluem concentrar na respiração, enviar mensagens de texto a um amigo, ir a um bar, uma corrida, tirar uma soneca, ler um livro, largar o emprego, morder o lábio ou pensar sobre uma situação de forma diferente.

Paralelamente, algumas questões fechadas comentadas acima, as respostas indicaram prejuízos atencionais e cognitivos nos docentes. Bandura *et al.* (2003) apontam a discussão no campo sobre o impacto da regulação emocional nos processos atencionais, cognitivos e motivacionais, e como falhas nessa regulação podem originar disfunções emocionais e psicossociais. No caso da supressão expressiva, presente nas respostas dos docentes, estudos demonstraram que essa forma de modulação reduz a vivência de emoções positivas que são reprimidas, mas não afeta da mesma forma as emoções negativas. Além disso, a supressão expressiva eleva a atividade do sistema nervoso e compromete a memória (Gross, 2015; Taxer; Gross, 2018).

Embora os professores não tenham relatado, nas questões abertas, as estratégias utilizadas dentro da sala de aula ou no contexto da escola, é suposto que as estratégias mencionadas auxiliem na experimentação da emoção e dos efeitos disfuncionais que ela causa e que se estendem para além dos muros institucionais. Como bem evidencia o professor 3: *“Nós somos várias pessoas ao mesmo tempo. Somos os profissionais, filhos, namorados, irmãos... então, assim, ter que lidar com essas situações do dia a dia do trabalho, tem vezes que acaba frustrando as outras áreas.”*

Nesse conjunto, as influências no trabalho correspondem desde a forma como esse professor se avalia capaz, como mencionado, por vezes eles se sentem responsáveis pelo aprendizado dos seus estudantes, chegando a questionar ou se sentir insatisfeito e/ou desmotivado com a sua própria prática docente. Isso ocorre porque, historicamente, busca-se criar uma “lista” que reúna as competências do professor ideal, com o intuito de elencar um conjunto de atributos que definiriam o perfil docente completo. No entanto, todas essas listas se mostram insuficientes e distantes de refletir a complexidade da atuação dos educadores (Lourenço; Valente; Correa, 2020).

É nessa estrutura, também, que é gerada, em alguns casos, a competitividade entre os parceiros de profissão. Pois, as interferências do sistema social vigente produzem processos de precarização, refletidos no objetivo em formar trabalhadores para a obtenção de maior eficiência, produtividade e lucro em uma sociedade competitiva (Penteado; Neto, 2019).

Nesse caminho, as respostas sinalizam as condições objetivas de trabalho dos docentes, a profissão que tem sido retratada na atualidade como “produtora de adoecimento” (Costa; Silva, 2019). Além de um potente alvo de estressores psicossociais substanciais no contexto de trabalho, independentemente do nível de ensino em que atue e tipo de escola, seja ela pública ou privada (Carlotto, 2011). O desabafo da professora 4 simboliza essa conjuntura:

É muito complicado ver o quanto eles brincam com o nosso emocional na escola e o quanto a gente é cobrado, sabe? Ah, uma apresentação perfeita. Um Dia das Mães legal. Uma atividade adaptada. Tem quer uma boa estratégia dentro de sala de aula. Um bom planejamento. Quando chega o período de junho, agora, chegam os relatórios... tem que ser um relatório perfeito em junho, dezembro. E tem que ver a evolução do aluno, mas como eu vou ver essa evolução do aluno se eu não tenho os recursos necessários? Tem vezes que eu fico muito desmotivada com as coisas, sabe? (Fala da professora 4, 2024).

A motivação é indispensável na prática docente, embora possua variações entre pessoas, domínios de tarefas e contextos, ela opera diretamente com a autorregulação e, por implicação, reflete nos resultados dos estudantes (Pekrun, 2021). A desmotivação frente a essa e outras questões, é outro tópico discutido na literatura sobre os processos de adoecimento de professores. Lourenço; Valente e Correa (2020) em seu estudo revelaram que a prática docente é afetada pela instabilidade e o constante gerenciamento das adversidades, em que as situações de trabalho e os excessos das atribuições habituais na escola impõem uma reinvenção diária que contemple o fazer técnico e o cuidado humano nas relações que transbordam o fazer profissional.

Dessa forma, com base na discussão apresentada, é pressuposto dizer que a ansiedade, a autorregulação emocional e o trabalho são fatores que estão interligados e trazem influências significativas no funcionamento profissional e na vida pessoal e emocional dos professores. É importante frisar que a relação aqui explorada foi analisada de forma subjetiva, de modo quantitativo-qualitativo, a qual não tem a pretensão de informar a causalidade - relação da causa entre os fenômenos; e predição – estimar ou prever um evento futuro com base nas informações já coletadas (Coutinho; Filho; Castiel, 2011).

4.4 Considerações

O estudo buscou o identificar os fatores de risco potencializadores para a prevalência da ansiedade em docentes da Educação Básica e a relação percebida com a Autorregulação Emocional e o trabalho em 22 professores da educação básica paraense. Como principais apontamentos, nos aspectos fisiológicos, as experimentações mais relatadas pelos docentes foi a preocupação excessiva, fadiga, agitação, perturbação do sono e dores físicas. Além de sintomas adicionais como a constante sensação de choro, falta de ar, falta de apetite e sufocamento.

Além disso, nos aspectos comportamentais, os docentes em sua maioria concordaram que ficam tão agitados que se torna difícil permanecer sentado/parado, e se sentem constantemente irritados. A maioria dos professores trabalha de segunda a sexta e aos finais de semana buscam realizar atividades recreativas, encontros afetivos e/ou religiosos, entre outros. A atividade física foi a atividade de maior registro entre eles, entretanto, muitos utilizam medicações para auxiliar nos sintomas que sentem durante os dias, mas a quantidade de professores que realizam algum acompanhamento terapêutico, psicológico ou psicoterapêutico é menor em relação a essa quantitativo.

Quando referente a autorregulação emocional, observou-se que a estratégia de modulação de resposta, com ênfase na supressão emocional, foi registrada em grande quantitativo entre os professores participantes. Além disso, aspectos da hipervigilância e da catastrofização foram observados entre os docentes. Assim como a baixa procura por apoio emocional entre os pares de interação. Contudo, apesar dos riscos da prevalência da ansiedade entre os professores, as suas crenças de autoeficácia se mostraram moderadas, o que indica que embora ansiosos, eles acreditam que podem lidar com os desafios da profissão. A relação percebida entre a ansiedade e o trabalho convém com as condições de trabalho e desvalorização dos professores.

A profissão docente carrega consigo uma grande carga de responsabilidades, cobranças e falta de suporte, no âmbito emocional, aparentemente, não tem sido diferente. Os relatos dos docentes denunciam esse fato. Nota-se que embora a discussão sobre a saúde mental esteja ganhando força e sendo valorizada, o processo ainda é, de certa forma, individual. Compreender essas questões e discuti-las se faz importante para somar aos estudos que versam sobre a saúde e valorização dessa classe de trabalhadores, além de promover ambientes mais acolhedores e com escuta ativa.

A partir da análise realizada, pressupõe-se que a ansiedade, a autorregulação emocional e o trabalho são elementos interconectados que exercem impactos relevantes no desempenho profissional, bem como na vida pessoal e emocional dos educadores. Que, conseqüentemente, também influencia na emoção de seus estudantes. Pressupõe-se que quando um professor adoece, vários outros agentes envolvidos na escola adoecem também. Sem contar a extensão da vida privada desse profissional.

O estudo tem suas limitações devido a amostra ser pequena. Apenas 22 professores, de regiões distintas, não generaliza os resultados. Apesar disso, os apontamentos aqui expostos contribuem para a discussão no campo e convergem com o que a literatura tem discutido nos últimos anos. Pesquisas futuras podem ampliar o quantitativo da amostra e/ou focar em apenas uma região, escola e afins. Adicionalmente, focar em mais estratégias de autorregulação emocional.

4.5 Referências

AGUIAR, M. A. S.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AZEVEDO, M. J. M. L.; AMARAL, N. C. Condições de Trabalho e Saúde do Profissional da Educação – Caderno Temático 8. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Série Cadernos ANPAE Vol. 33 47.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. Macmillan, 1997.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. A evolução da teoria social cognitiva. **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**, p. 15-41, 2008.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M.; PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child development**, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 229p., 2011.

- BOTTEGA, C. G.; PEDROSO, R. Saúde Mental dos Professores da Rede de Ensino Público e Gestão: uma relação possível. **Revista Ciências do Trabalho**, v. 3, n. 13, p. 59-73, 2018.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 403-410, 2011.
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. **Pesquisa Sobre Saúde e Condições de Trabalho dos (as) Profissionais da Educação Básica Pública**. Brasília, 2017. 255f.
- COSTA, R. Q. F. ; SILVA, N. P. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20160143, 2019.
- COUTO, A. L.; COSTA, G. M. Contribuições da Teoria Social Cognitiva para a promoção da saúde docente. S, M. F. H.; PEREIRA, EIn: RAMO. C. C. S.; SILVA, E. P. **Teoria Social Cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo, Ed. Dialética, 2022.
- COUTINHO, D.; FILHO, N. A.; CASTIEL, L. D. Epistemologia da epidemiologia: Categorias de Determinação: Causalidade, Predição, Contingência, Sobredeterminação. 2011.
- CLARK, D. A.; BECK, A. T. **Terapia cognitiva para transtornos de ansiedad**. Desclee de brouwer, 2013.
- DAROS, R.; MELLO, P. C; JÚNIOR, M. D. O papel da atividade física como prevenção a ansiedade e depressão. **Revista foco**, v. 17, n. 11, p. e6703-e6703, 2024.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.
- FRENZEL, A. C. Teacher emotions. In: **International handbook of emotions in education**. Routledge, p. 494-519, 2014.
- GROSS, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. **Psychological inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015.
- KANDOLA, A.; STUBBS, B. Exercise and anxiety. In: Xião, J. **Physical exercise for human health**, p. 345-352, 2020.
- KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. 1. Ed. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- MCRAE, K.; GROSS, J. J. Emotion regulation. **Emotion**, v. 20, n. 1, p. 1–9, fev. 2020.
- MORAIS, F. A. E; GONDIM, S. M. G.; PALMA, E. M. S. Emotional regulation in the workplace: a qualitative study with teachers. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41010, 2023.
- PEKRUN, R. Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 312-322, 2021.

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 135-153, 2019.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, J. P.; MALISZEWSKI, L. S.; MARTINS, E. S. L. Técnica de amostragem “bola de neve virtual” na captação de participantes em pesquisas científicas. **Journal of Nursing and Health**, v. 14, n. 1, p. e1426636-e1426636, 2024.

SILVA, J. G. C.; FURTADO, M. R. M.; RAMOS, M. F. H. A Autorregulação Emocional e suas implicações no comportamento humano. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva**: saúde e bem-estar profissional. São Paulo: Dialética, 2022, p. 75-91.

SILVA, J. C. D.; LEAL, L. T. A.; SCHMIDT, S.; FUHR, M. D. S.; SARAIVA, E. S. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023.

SOUZA, F. V. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, p. 103-117, 2018.

SOARES, M. M.; OLIVEIRA, T. G. D.; BATISTA, E. C. O uso de antidepressivos por professores: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 7, n. 12, 2017.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and teacher education**, v. 26, n. 4, p. 1059-1069, 2010.

TAXER, J. L.; GROSS, J. J. Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. **Teaching and teacher education**, v. 74, p. 180-189, 2018.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

XIYUN, S.; FATHI, J., SHIRBAGI, N., & MOHAMMADDOKHT, F.. A Structural Model of Teacher Self-Efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing Among English Teachers. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 30 jun. 2022.

SEÇÃO V

Considerações Finais



SEÇÃO V

Considerações Finais

Bandura (1986) diz que o afeto muitas vezes é a base dos laços sociais e a sua durabilidade influencia o curso de vidas. Desse modo, a maneira como nos localizamos no mundo e experimentamos nossos afetos em diferentes áreas da vida é de acordo, também, com a saúde mental de cada indivíduo. Desse modo, ela é elemento basilar na qualidade de vida dos nossos pares e reflete nas relações interpessoais, na saúde, no desempenho, desenvolvimento pessoal e no coletivo.

Na educação, ao falar sobre saúde mental se faz necessário compreender todo o contexto histórico em que os professores foram e estão inseridos. Refletir sobre a complexidade dos processos de trabalho, a sua organização, as influências do sistema que rege as normas sociais, a violência que permeia as sociedades, a valorização da profissão e de seus trabalhadores. E o quanto as disfunções que envolvem o fazer docente podem trazer impactos na saúde individual e, também, coletiva.

Nesse caminho, a capacidade humana de gerenciar suas emoções frente as distintas experimentações emocionais da vida cotidiana, é fundamental para definir (em partes), como diz o psicólogo Bandura, se as vivências serão debilitantes ou vitalizadoras. Desse modo, a autorregulação emocional influencia os aspectos cognitivos, comportamentais, atencionais e motivacionais. Além de tantas outras influências no comportamento humano que refletem nas vivências cotidianas.

Para compreender melhor as relações envoltas nesse processo, a presente dissertação teve como principal objetivo analisar a autorregulação emocional de docentes da Educação Básica com ansiedade e quais as possíveis relações que eles estabelecem entre a ansiedade e o ambiente de trabalho. Para compreendê-las, foram realizados dois estudos, um bibliográfico e um empírico, além da fundamentação teórica sobre o tema.

Inicialmente, para compreender o debate das pesquisas sobre a Ansiedade em Professores da Educação Básica e a autorregulação emocional, no estudo 1 foi realizada uma Revisão Integrativa da Literatura. Conduziu-se um estudo de abordagem mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, para responder à seguinte questão: “*como se caracterizam os estudos sobre Ansiedade e Autorregulação Emocional em Professores da Educação Básica?*”. A busca foi realizada nas bases de dados Capes, Scielo, Scopus e Web of Science, elas foram priorizadas

devido a relevância acadêmica e a qualidade dos materiais nelas indexados, em sequência, aplicados os critérios de elegibilidade, foram selecionados 23 artigos para análise.

Para a caracterização foi realizada uma análise descritiva, complementarmente realizou-se uma análise de rede de co-autoria, com o auxílio da ferramenta *NodeXL*. A análise de co-autoria é realizada por meio da rede formada quando dois ou mais pesquisadores publicam juntos. Por meio dela se pode identificar e/ou compreender habilidades, interesses, lacunas e demandas do campo.

Conforme a análise, observou-se que a partir do ano de 2018 os estudos sobre o tema tiveram maiores números de publicação. Talvez pelas bases escolhidas, ou outro fator não identificado, a predominância dos estudos foi na língua portuguesa. A nuvem de palavras gerada acusou termos como ansiedade, saúde mental, depressão, pandemia e covid-19 com maior destaque entre os estudos selecionados. Quanto às relações existentes entre os autores, a análise de co-autoria indicou, por meio da análise de grafos, que não há uma correlação entre os autores, ou grupo, em suas produções. Na análise, apenas um autor interage com outros autores produzindo estudos sobre a temática. Os resultados do estudo 1 possibilitaram uma maior aproximação do tema, embora percebidas lacunas, foi essencial para dar prosseguimento a investigação.

Após esse levantamento e aproximação com a discussão no campo, desenvolveu-se o estudo empírico. Foi uma pesquisa básica, de caráter descritivo, de abordagem quanti-qualitativa. Os participantes foram 22 professores da educação básica da rede pública e privada no estado do Pará, das regiões Belém, Ananindeua, Benevides, Breves e Marabá, selecionados por amostragem não probabilística e por conveniência. A distância entre os territórios dos participantes se justifica devido ao baixo retorno aos convites para participar do estudo. A técnica utilizada para o levantamento foi a amostragem em bola de neve, utilizada quando o público-alvo é difícil de ser acessado. Alguns critérios de inclusão foram definidos: i. ser professor da educação básica; ii. queixas de ansiedade; iii. disponibilidade para preencher o questionário.

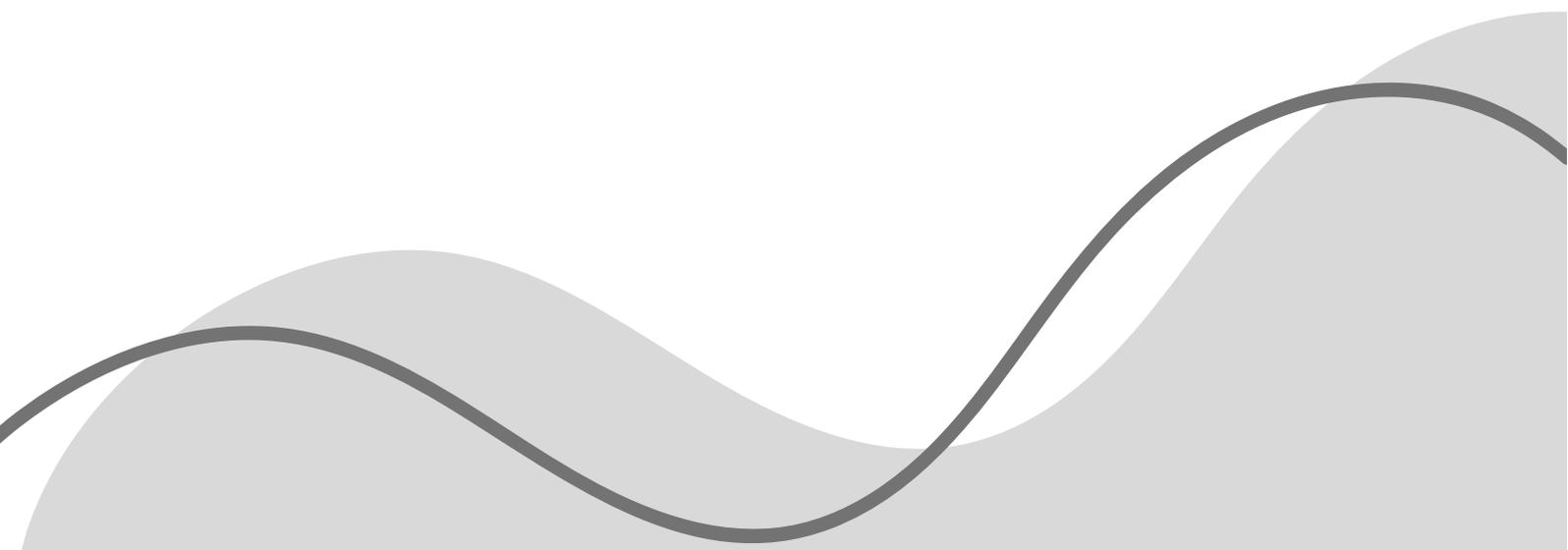
O objetivo do estudo 2 foi identificar os fatores de risco potencializadores para a prevalência da ansiedade em docentes da Educação Básica e a relação percebida com a autorregulação emocional e o trabalho. A análise quantitativa foi realizada por meio da análise descritiva, a qualitativa por meio dos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin. Na autorregulação emocional avaliou-se a estratégia de modulação de resposta, por ser uma das mais aparentes na literatura.

Por meio desse estudo, percebeu-se que os professores estão acometidos por experimentações como a preocupação excessiva, prejuízos no sono, fadiga, dores físicas, falta de ar, sufocamento, sensação de choro e falta de apetite, entre outras. Concordantes com os registros dos estudos levantados no artigo 01. Além disso, os fatores potencializadores para a prevalência de ansiedade parecem estar entrelaçados entre os processos contextuais do trabalho e autorregulação emocional. Por exemplo, há fatores que fomentam as experimentações de ansiedade no contexto escolar, especialmente da sala de aula. Docentes relatam a influência das relações no ambiente e as condições de trabalho, suas exigências desgastantes para o seu mal-estar e que às vezes, decidem suprimir suas emoções para dar prosseguimento as atividades realizadas. Eles também buscam estratégias fora do ambiente de sala para conseguir amenizar as preocupações e experimentações da emoção em questão.

Dado o contexto, por meio da relação entre os dois estudos e a bibliografia geral, entende-se que o problema da dissertação e seu objetivo geral foram respondidos, embora com limitações. A amostra limitada foi uma das limitações presentes neste estudo, além das demais sinalizadas em cada um dos artigos produzidos. Embora os dados aqui apresentados e as considerações sobre eles não possam ser generalizados, trazem reflexões sobre como o trabalho possui influências substanciais na qualidade de vida dos professores, e que quando é disfuncional, afeta a saúde da categoria.

Há muitos desafios a serem enfrentados no campo, a ansiedade (excessiva) é uma realidade dentro das instituições de ensino e quem tem comprometido a qualidade de vida dos educadores, visto nos relatos apresentados. Desse modo, ressalta-se a importância da autorregulação emocional nas dimensões ocupacionais e pessoais dos educadores, tanto como estratégias de enfrentamento como de prevenção. Aliada as questões ambientais, políticas e sociais, como a valorização do trabalho, por exemplo, pode ser uma importante habilidade no cultivo de ambientes saudáveis.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS (Seções I e II)

ALMEIDA, A. P.; LIMA, F. M. V.; LISBOA, S. M.; JÚNIOR, A. J. D. A. F.; LOPES, A. P. Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. **Caderno de Graduação: Ciências Biológicas e da Saúde**, UNIT, Alagoas, v. 1, n. 3, p. 81-90, 2013. Disponível em:

<https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/fitsbiosauade/article/view/905/608> Acesso em: 08. mai 2023

ALMEIDA, C. M.; FREIRE, S. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, 2023.

ALMEIDA, C. M.; FREIRE, S. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, 2023.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ed., 2014.

AZZI, R. G. Introdução à teoria social cognitiva. **São Paulo: Casa do Psicólogo**, v. 1, 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Ed Alínea, Campinas, SP, 2006. p. 9-23.

BANDURA, A. Health Promotion by Social Cognitive Means. **Health Education & Behavior**. [s.l.]. v. 31, n. 2, p. 143-164, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10901981042636> Acesso em: 08 mai. 2023.

BANDURA, A. Self-efficacy conception of anxiety. In: **Anxiety and self-focused attention**. Routledge, 2015. p. 89-110.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American psychologist**, v. 37, n. 2, p. 122, 1982.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual review of psychology**, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. **Journal of social and clinical psychology**, v. 4, n. 3, p. 359-373, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359> Acesso em: 20 mai. 2023.

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. **Perspectives on psychological science**, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M.; PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child development**, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.

BANDURA, A. An agentic perspective on positive psychology. In: LOPES, S. J. **Positive psychology: exploring the best in people**, v. 1, p. 167-196, 2008.

BANDURA, A. Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement?. **Psychological Inquiry**, v. 7, n. 1, p. 20-24, 1996.

BANDURA, A. Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. **European psychologist**, v. 7, n. 1, p. 2, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.1.2> Acesso em 20 mai. 2023.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Asian journal of social psychology**, v. 2, n. 1, p. 21-41, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024> Acesso em: 15 mai. 2023.

BAPTISTA, M. N.; FALCONE, E. M. D. O.; VIEGAS, M. P.; OLIVEIRA, E. R.; KRIEGER, S.; PEREIRA, L. B.; SILVA, F. T. D. Estrutura Interna da Escala Cognitiva de Ansiedade (ECOGA). **Psico-USF**, v. 25, n. 4, p. 751-762, 2020.

BOEKAERTS, M. Emotions, Emotion Regulation, and Self-Regulation of Learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**, 1 ed, Routledge, 2011.

BORTOLETTO, D. **Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes dos cursos de formação de professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes de pedagogia. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 55, p. 235-242, 2013.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GÓES, N. M.; RUFINI, S. E.; PELLISSON, S.; FRANCISÃO, D. S. Crenças e concepções de professores sobre variáveis motivacionais e autorregulatórias: o impacto de um curso no contexto da pandemia. **Revista Práxis**, v. 15, n. 29, 2023.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018.

CAPELO, R.; POCINHO, M. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em revista**, p. 175-184, 2014.

CLARK, David A.; BECK, Aaron T. **Terapia cognitiva para transtornos de ansiedade**. [s.l.] Desclee de brouwer, 2013.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. **Pesquisa Sobre Saúde e Condições de Trabalho dos (as) Profissionais da Educação Básica Pública**. Brasília, 2017. 255f.

COUTO, A. L. **Adoecimento de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

COUTO, A. L.; COSTA, G. M. Contribuições da Teoria Social Cognitiva para a promoção da saúde docente. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 27-35.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia de Letras, 1996.

DEFFAVERI, M.; MÉA, C. P. D.; FERREIRA, V. R. T. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 813-827, 2020.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>. Acesso em 8 fev. 2024.

DITTMAN, M. Study ranks the top 20th century psychologists. **Monitor on Psychology**, v. 33, n. 7, p. 28-29, 2002.

FEIST, J. ; FEIST, G. J.; ROBERTS, T. A. **Teorias da personalidade-8**. AMGH Editora, 2015.

FERREIRA, E. A.; COSTA, E. B.; SILVA, A. N. B.; RAMOS, M. F. H. Satisfação no trabalho e saúde docente. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 93-104.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, burnout e considerações da teoria da auto-eficácia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 23-34, 2010.

FREITAS, R. G. **As condições de vida no trabalho e a saúde de professores de educação física do município de Belém**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2010.

FRENZEL, A. C. Teacher emotions. In: **International handbook of emotions in education**. Routledge, 2014. p. 494-519.

FRENZEL, A. C.; DANIELS, L.; BURIC, I. Teacher emotions in the classroom and their implications for students. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 250-264, 2021.

FRIED, L. J. Professores do ensino sobre regulação da emoção na sala de aula. **Jornal Australiano de formação de professores**, 2011.

- FROTA, I. J.; MOURA FÉ, A. A. C.; DE PAULA, F. T. M.; MOURA, V. E. G. S.; CAMPOS, E. M. Transtornos de ansiedade: histórico, aspectos clínicos e classificações atuais. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 10, n. 1, p. 1–8, 3 mar. 2022.
- GARNEFSKI, N.; KRAAIJ, V.; SPINHOVEN, P. Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation, and Emotional Problems. **Personality and Individual Differences**, v. 30, p. 1311- 1327, 2001.
- GROSS, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. **Psychological inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015.
- GROSS, J. J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. **Review of General Psychology**, v.2, n. 5, p.271-299, 1998.
- GROSS, J. J.; JOHN, O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. **Journal of personality and social psychology**, v. 85, n. 2, p. 348, 2003.
- HU, YAN. Examining the effects of teacher self-compassion, emotion regulation, and emotional labor strategies as predictors of teacher resilience in EFL context. **Front. Psychol.**, v. 14, [s.n], 2023.
- IAOCHITE, R. Aderência ao exercício e crenças de auto-eficácia. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia em diferentes contextos**, 1 ed. Alínea, p. 127-147, 2006.
- IAOCHITE, R. T. A prática pedagógica em Educação Física Escolar: um olhar a partir da Teoria Social Cognitiva. In: IAOCHITE, R. T. (Org). **Teoria Social Cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática**. São Paulo, CREF/SP, 2018.
- IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. Tese de Doutorado. [sn].
- IAOCHITE, R. T.; NORONHA, A. P. P.; CASANOVA, D. C. G.; SANTOS, A. A. A. D.; AZZI, R. G. Autoeficácia para Regulação Emocional e Autoeficácia Social: Busca de evidências de validade de construtos relacionados. **Psico-USF**, v. 27, n. 1, p. 31-43, 2022.
- JALES, R.; DA SILVA, F. V.; PEREIRA, I. L.; GOMES, A. L. C.; NOGUEIRA, J. A.; ALMEIDA, S. A. A auriculoterapia no controle da ansiedade e do estresse. **Enfermería Global**, v. 20, n. 2, p. 345-389, 2021.
- KIHLSTROM, J. F.; HARACKIEWICZ, J. M. An evolutionary milestone in the psychology of personality. **Psychological Inquiry**, v. 1, n. 1, p. 86-92, 1990.
- LEAHY, R. L. **Livre de Ansiedade**. [s.l.] Artmed Editora, 2012.
- LIMA, L. F. A. **Transtornos de ansiedade: guia de educação em saúde para enfermeiros**. Fortaleza, CE: Profept, 2021.

- LIPP, M. E. N.; LIPP, L. M. N. Stress e transtornos mentais durante a pandemia da COVID-19 no Brasil. **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, v. 40, n. 99, p. 180-191, 2020.
- LOURENÇO, V. R.; VALENTE, G. S. C.; CORRÊA, L. R. Influências do trabalho na saúde mental docente da escola pública do Rio de Janeiro. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 63, 2020.
- MORAIS, F. A. E; GONDIM, S. M. G.; PALMA, E. M. S. Emotional regulation in the workplace: a qualitative study with teachers. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41010, 2023.
- MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**: Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.
- MOURA, J. S.; NUNES, C. P.; FERREIRA, L. G. Transtornos Mentais e comportamentais em professores: influências na carreira profissional docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 19-42, 2023.
- NASCIMENTO, R. A. N. **Jornada de trabalho de professores da educação básica em municípios das regiões guajará e marajó/pa**. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.
- NINA, K. C. F. **Fontes de autoeficácia docente: Um estudo exploratório com professores de educação básica**. 2015. 102f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.
- PAJARES, F. Current directions in self-efficacy research. **Advances in motivation and achievement**, v. 10, n. 149, p. 1-49, 1997.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed**, v. 97, p. 114, 2008.
- PEKRUN, R.; GOETZ, T.; FRENZEL, A. C.; BARCHFELD, P.; PERRY, R. P. Measuring emotions instudents' learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, p. 36-48, 2011.
- PEKRUN, R. Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 312-322, 2021.
- PEKRUN, R.; MARSH, H. W.; ELLIOT, A. J.; STOCKINGER, K.; PERRY, R. P.; VOGL, E.; VISPOEL, W. P. A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 124, n. 1, p. 145, 2023.
- PELLISSON, S.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de regulação emocional de estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Educação & Formação**, v. 7, 2022.

PEREIRA, E. C. C. S.; RAMOS, M. F. H. A Saúde dos professores no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Ciências & Ideias**, p. e23142182-e23142182, 2023.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 351-367, 2009.

RAMOS, M. F. H. **Modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência**. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e pesquisa do comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. A teoria Social cognitiva: algumas aproximações. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 17-35.

RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. A teoria Social cognitiva: algumas aproximações. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 17-35.

REIS, M. I. A. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

SANTOS, S. A. A.; NAKAMOTO, P.; RUFINO, H. L. P. A necessidade de aprender sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação e os impactos na saúde mental dos professores. **Revista Triângulo**, v. 15, n. 1, p. 103-117, 2022.

SCHERER, K. R. Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 364, n. 1535, p. 3459-3474, 2009.

SCHERER, K.R. The dynamic architecture of emotion: evidence for the component process model. **Cognition and Emotion**, v. 23, p. 1307-1351, 2009.

SERRA, A. V. O que é a ansiedade? *Psiquiatria clinica*, v. 1, n. 2, p. 93-104, 1980.

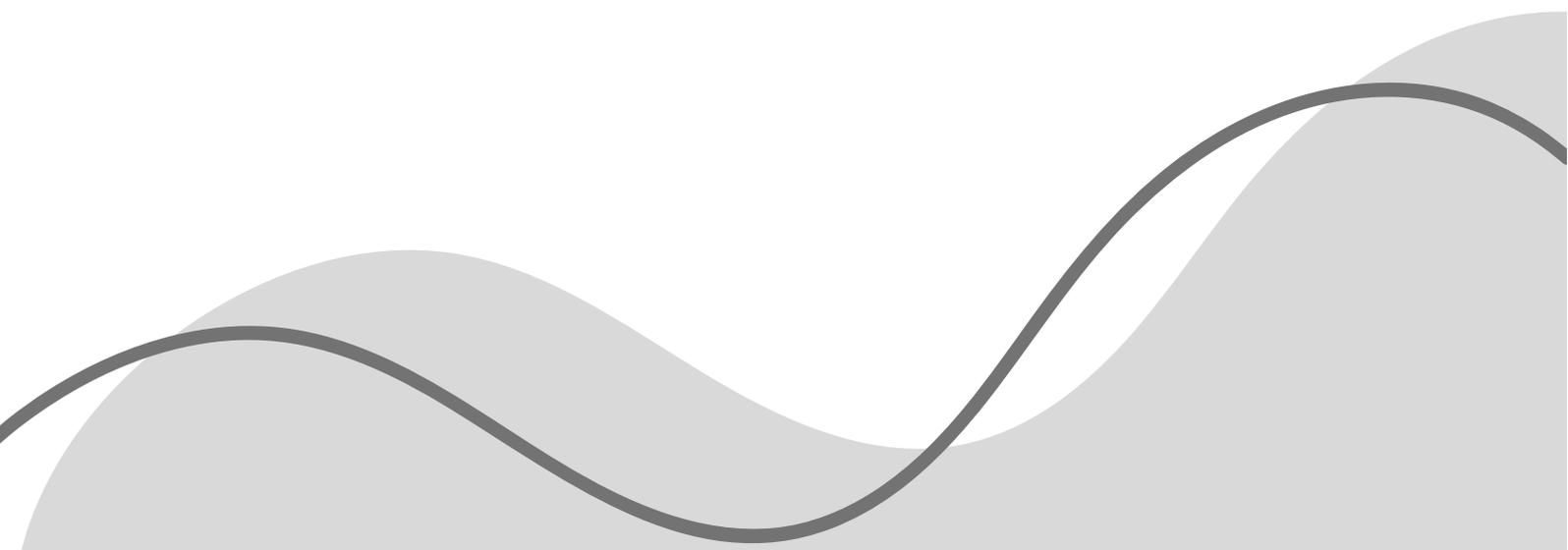
SILVA, E. S. Saúde mental e Trabalho: O caso dos profissionais do ensino. In: LIMA, C. F. **Seminários: trabalho e saúde dos professores: precarização adoecimento e caminhos a mudança**. São Paulo: Fundacentro, 2023.

SILVA, J. C. D.; LEAL, L. T. A.; SCHMIDT, S.; FUHR, M. D. S.; SARAIVA, E. S. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023.

SILVA, J. G. C.; FURTADO, M. R. M.; RAMOS, M. F. H. A Autorregulação Emocional e suas implicações no comportamento humano. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022, p. 75-91.

- SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; PAULA, K. M. P. D.; BATISTA, E. P. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 15-36, 2014.
- SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teaching and teacher education**, v. 26, n. 4, p. 1059-1069, 2010.
- SOUZA, A. B.; MARQUES, M. D. C. P.; DE SOUZA, E. B.; CHAVES, S. S., GABRIEL, A. P.; VIZZER, M. R. Z. Impactos das Condições de Trabalho na Saúde dos Professores em uma Escola Pública de Paranaíta-MT. **Revista de psicologia**, v. 15, n. 56, p. 693-708, 2021.
- TAXER, J. L.; GROSS, J. J. Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. **Teaching and teacher education**, v. 74, p. 180-189, 2018.
- TAXER, J. L.; FRENZEL, A. C. Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. **Teaching and teacher education**, v. 49, p. 78-88, 2015.
- TORQUATO, J. G. S.; GARCIA, L. A.; RAMOS, M. F. H. Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa. **Comunicações Piracicaba**, v. 8, n.2, 2021.
- TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. S. C. D.; SILVA, M. J. D. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em debate**, v. 42, p. 87-99, 2018.
- TRINDADE, N.; BONITO, J. O adoecimento do trabalhador docente do ciclo básico I e II da escola pública municipal de Belém (Pará, Brasil) no distrito administrativo do entroncamento. In: C. Albuquerque (Coord.). **Comportamentos de saúde infanto-juvenis: perspectivas e realidades**, pp. 533-549, Viseu, 2012.
- XIYUN, S.; FATHI, J., SHIRBAGI, N., & MOHAMMADDOKHT, F.. A Structural Model of Teacher Self-Efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing Among English Teachers. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 30 jun. 2022.
- ZUARDI, A. W. **Características básicas do transtorno de ansiedade generalizada**. Medicina (Ribeirao Preto. Online), v. 50, p. 51-55, 2017.

APÊNDICES



APÊNDICES**Apêndice 1 – Questionário 1: dados sociodemográficos****QUESTIONÁRIO I****CARACTERIZAÇÃO PARTICIPANTE**

Nome Completo: _____

1) Qual o seu sexo?

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Prefiro não informar

2) Qual a sua idade?

3) Em qual cidade e estado você reside?

4) Qual o seu estado civil?

- a) Solteiro(a)
- b) Casado(a)/União Estável
- c) Outro _____

5) Você possui filhos? Se a resposta for sim, quantos?

6) Qual o seu maior grau de formação?

- a) Ensino médio
- b) Graduação
- c) Especialização
- d) Mestrado
- e) Doutorado

7) Em qual tipo de instituição você atua?

- a) Pública
- b) Privada
- c) Pública e Privada

8) Há quanto tempo você leciona?

9) Você leciona em mais de uma escola ou trabalha em outro local?

- a) Não
- b) Sim

Onde? _____

10) Em qual (ou quais) nível e modalidade de ensino você leciona?

- a) Educação infantil
- b) Ensino fundamental (1º ao 5º ano)
- c) Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- d) Ensino Médio
- e) Educação de Jovens e Adultos – EJA
- f) Educação Profissional e Tecnológica
- g) Educação Especial

Apêndice 2 – Questionário docente

QUESTIONÁRIO II

RELATO DE ASPECTOS FISIOLÓGICOS, EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS

Considerando a forma como você tem trabalhado nas últimas duas semanas avalie as questões a seguir e responda de acordo com a frequência que apresentou os sintomas listados. Lembre-se, não existem questões certas ou erradas. Gostaríamos de saber como tem sido seus dias no contexto de trabalho.

As questões foram adaptadas dos instrumentos Generalized Anxiety Disorder 7 (GAD-7), Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) e Escala Cognitiva de Ansiedade (ECOGA).

ACOMPANHAMENTO DE ASPECTOS FISIOLÓGICOS, EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS

Adaptado dos instrumentos Generalized Anxiety Disorder 7 (GAD-7), Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) e Escala Cognitiva de Ansiedade (ECOGA).

1. Marque no quadro aquilo que você apresentou durante as últimas duas (2) semanas.

QUESTÕES	FREQUÊNCIA				
	NUNCA	RARAMENTE	OCASIONALMENTE	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
Sensação de calor					
Sentiu dor física					
Dormência ou formigamento					
Palpitação ou aceleração do coração					
Humor instável					
Choro fácil					
Atordoado (a) ou tonto (a)					
Irritação					
Impaciência					
Isolamento					
Agitação					
Problemas de concentração					
Suor (sem ser devido ao calor)					

(Continuação)

Fadiga					
Perturbação do sono					
Medo					
Assustado(a)					
Tremores nas mãos					
Tremores nas pernas					
Sem equilíbrio/inseguro(a)					
Tensão muscular					
Preocupação					
Indigestão ou desconforto no abdômen					
Nervosismo					
Rosto afogueado (rubor facial)					

Além desses sintomas, você experimentou algo mais? Se a resposta for **sim**, relate:

2. No período das últimas 2 semanas, com que frequência você foi incomodado(a) pelos problemas abaixo?

QUESTÕES	FREQUÊNCIA			
	NUNCA	RARAMENTE	MAIS DA METADE DOS DIAS	QUASE TODOS OS DIAS
Sentir-se nervoso/a, ansioso/a ou muito tenso/a				
Não ser capaz de impedir ou de controlar as preocupações				
Preocupar-se muito com diversas coisas				
Dificuldade para relaxar				
Ficar tão agitado/a que se torna difícil permanecer sentado/a				
Ficar facilmente aborrecido/a ou irritado/a				
Sentir medo como se algo horrível fosse acontecer				

Além desses problemas, você sentiu algo mais? Se a resposta for **sim**, relate:

3. Responda os itens abaixo conforme o que seja mais verdadeiro para você. Com base na escala de 1 a 5, onde 1 é *discordância total* e 5 *concordância total*.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

QUESTÃO	1	2	3	4	5
1- É difícil pensar em soluções quando estou nervoso(a).					
2- Coisas ruins acontecem mais comigo do que com os outros.					
3- Sou incapaz de resolver os problemas do dia a dia.					
4- Devo sempre prever as situações para não ser pego(a) de surpresa.					
5- Preciso ter o controle da situação se quiser evitar algum perigo					
6- O sentimento de ansiedade ou angústia pode me levar a perder o controle.					
7- Sinto que meu medo impede que solucione meus problemas.					
8- As coisas sempre dão errado.					
9- Tento prever possíveis perigos ao planejar uma atividade.					
10- Fico frágil quando não tenho alguém para me dar segurança em situações negativas					
11- É melhor pensar em tudo o que pode dar errado.					
12- Tenho poucas habilidades para enfrentar os problemas da vida.					
13- É melhor esperar que o pior aconteça.					
14- Evito pensar em coisas ruins para não sofrer.					
15- Quando estou nervoso(a) tenho dificuldades para raciocinar.					
16- Quando uma coisa fora do planejado acontece, nada mais pode dar certo.					
17- As pessoas que ficam atentas ao perigo são mais prevenidas.					
18- Diante de alguma ameaça, preciso contar com a ajuda de alguém.					
19- Costumo achar que as situações podem terminar da pior forma possível.					
20- Pensar em coisas ruins me faz sentir que estou em perigo e me deixa nervoso(a).					
21- Quando fico nervoso(a), as coisas embaralham na minha cabeça.					
22- As coisas de que tenho medo sempre acontecem.					
23- Estou sempre em alerta para as situações que possam oferecer alguma ameaça.					
24- As pessoas são mais capazes do que eu de enfrentar situações ameaçadoras.					
25- Quando alguma coisa pode dar errado, com certeza vai dar.					
26- Quando estou preocupado(a) ou ansioso(a) não consigo pensar com clareza.					
27- Preciso estar alerta para evitar que coisas ruins aconteçam.					
28- Pensar no pior é uma maneira de não ser pego(a) de surpresa.					
29- É melhor evitar falar/pensar sobre assuntos desagradáveis que geram angústia.					
30- É insuportável me sentir ansioso(a).					
31- Geralmente espero que o pior aconteça.					

COTIDIANO DOCENTE

Nesta seção, queremos saber que atividades você realiza para além da escola. Caso pratique as atividades listadas no quadro abaixo, selecione os dias.

ATIVIDADES	DIAS DA SEMANA						
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
Atividade física							
Atividades de lazer							
Prática de Esportes							
Medicação							
Terapia/Psiólogo/Psicoterapeuta							
Atividade Religiosa							

1. Em caso de realizar outras atividades que não foram listadas, registre quais:

2. Em uma escala de 0 a 10, quanto você tem tido dificuldade para conciliar o trabalho docente com essas atividades?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nenhuma dificuldade					Muita dificuldade				

SOBRE DOR

Nessa seção queremos saber se você tem apresentado dores no seu corpo.

Com base na imagem a seguir, defina o grau de dor que sentiu nas áreas indicadas. Em caso de outras dores, identificar quais.

										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sem Dor	Muito Leve	Tolerável		Angustiante		Intensa		Muito Intensa		Insuportável

- a. Dor de cabeça _____
- b. Dor no peito _____
- c. Dor abdominal _____
- d. Dor nas costas _____
- e. Dor nas pernas _____
- f. Dor nos braços _____
- g. Outros (informar qual ou quais e a intensidade da dor)

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Caro (a) participante,

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “**Autorregulação Emocional e Ansiedade em Professores da Educação Básica no Pará**”, realizada pela Universidade Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a autorregulação emocional de docentes da Educação Básica com ansiedade e quais as possíveis relações que eles estabelecem entre a ansiedade e o ambiente de trabalho.

Sua participação é voluntária, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento e retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Se você aceitar o convite, passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas a respeito da sua rotina como professor(a), alguns aspectos emocionais, fisiológicos e comportamentais por você vivenciados e perguntas a respeito dos seus dados sociodemográficos. Para isso, serão utilizados os seguintes instrumentos, com tempo de resposta em média de 5 a 10 minutos: **(a) Questionário de Caracterização do Participante** e **(b) Questionário Docente**.

Informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 24 meses, sendo que o tempo de **sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos**. Não haverá benefícios diretos para você. Entretanto, esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre as dificuldades e demandas da rotina de trabalho de professores, bem como breves aspectos cognitivos e psicossociais envolvidos para fundamentar programas de intervenção e apoio ao docente.

Todas as informações obtidas serão sigilosas, **sua identificação será preservada**, seu nome ou outros dados pessoais não serão identificados em nenhum momento, nem mesmo as iniciais de seu nome. Com exceção dos dados de identificação deste Roteiro, os quais serão acessados somente pelas pesquisadoras responsáveis. No mais, os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será realizada de modo a não identificar os participantes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar as pesquisadoras envolvidas neste estudo pelos e-mails eliene.costa@iced.ufpa.br – Mestranda Eliene Baltazar Costa e maelyramos@ufpa.br – Orientadora Professora Dra Maély Ferreira Holanda Ramos.

Ressaltamos que em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação. Caso aceite participar, preencha os campos abaixo com seus dados pessoais e clique em "PRÓXIMA" para seguir para os próximos instrumentos.

Apêndice 4 – Roteiro de entrevista semi-estruturada

Orientações

Contato inicial:

- Agradecer a disponibilidade em receber o(s) pesquisador(es).
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar as informações contidas no termo de consentimento de entrevista.
- Solicitar a assinatura do termo de consentimento de entrevista.

Questões para entrevista

Bloco 01 – Perguntas para iniciar a conversa

Conhecer a relação com o trabalho do participante.

- a.* Atua há quanto tempo nessa área?
- b.* Como é a sua rotina?
- c.* Como você avalia a sua relação com o ambiente de trabalho?

Bloco 02 - Perguntas específicas sobre a ansiedade e estratégias de autorregulação emocional

Compreender possíveis sintomas de ansiedade e estratégias de regulação emocional.

- d.* Como foi a sua semana?
- e.* Sente ou sentiu preocupação excessiva durante estar em sala? E depois que saiu de sala?
- f.* Considera que algum episódio o deixou preocupado e(ou) ansioso? Se sim, se sente confortável em falar um pouco sobre?
- g.* Como você reagiu a esse episódio?
- h.* Você acha que conseguiu regular suas emoções frente a esse episódio?
- i.* Você acha que tem boas estratégias para lidar com a sua ansiedade? Por favor, justifique sua resposta.

Bloco 03 – Perguntas finais

Percepções do participante sobre a sua saúde e acréscimos pessoais.

- j.* Se você pudesse fazer algo de diferente esse mês, o que você faria?
- k.* Como você considera sua atual condição de saúde nesse período?
- l.* Você conhece algum professor(a) que se afastou por questões emocionais?
- m.* Você já foi afastado da sua função por motivo de saúde? Se sim, por quanto tempo?
- n.* Você tem expectativas de continuar na carreira docente? E quanto a sua formação?
- o.* Gostaria de acrescentar algo que não foi comentado?

Finalização e agradecimento:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.

ANEXOS



ANEXOS

Anexo 1 – Figura adaptada de Clark e Beck (2024): vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental.

