Revista Práxis Pedagógica (RPP) e-ISSN: 2237-5406

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

O sofrimento que o currículo silencia: emoções, ética e trabalho docente no ensino de Química

El sufrimiento que el currículo silencia: emociones, ética y trabajo docente en la enseñanza de la Química

The suffering silenced by the curriculum: emotions, ethics, and teaching work in Chemistry education

Rafael Soares Silva[1]
Universidade Estadual do Ceará

Resumo
Este ensaio teórico investiga as dimensões do sofrimento e da afetividade na docência em Química, propondo uma fundamentação ética para uma educação científica humanizadora. A partir de uma análise crítica que articula a Psicodinâmica do Trabalho, os estudos sobre emoções docentes e a sociologia do currículo, argumenta-se que a banalização do sofrimento docente é estrutural, resultante da intensificação e precarização do trabalho, da negação das emoções na prática pedagógica e de uma ideologia curricular que silencia o sujeito. Defende-se que o reconhecimento deste sofrimento e do trabalho moral do ensino constitui um ato ético-político essencial. Conclui-se pela necessidade de uma ética da vulnerabilidade e de uma pedagogia química empática, que integre razão, emoção e cuidado como pilares para a transformação da práxis docente e a promoção do bem-estar profissional.
Palavras-chave: sofrimento docente; educação Química; emoções docentes; ética da vulnerabilidade; trabalho docente.

Resumen
Este ensayo teórico investiga las dimensiones del sufrimiento y la afectividad en la docencia de Química, proponiendo una fundamentación ética para una educación científica humanizadora. A partir de un análisis crítico que articula la Psicodinámica del Trabajo, los estudios sobre emociones docentes y la sociología del currículum, se argumenta que la banalización del sufrimiento docente es estructural, resultado de la intensificación y precarización del trabajo, la negación de las emociones en la práctica pedagógica y una ideología curricular que silencia al sujeto. Se defiende que el reconocimiento de este sufrimiento y del trabajo moral de la enseñanza constituye un acto ético-político esencial. Se concluye en la necesidad de una ética de la vulnerabilidad y de una pedagogía química empática, que integre razón, emoción y cuidado como pilares para la transformación de la praxis docente y la promoción del bienestar profesional.
Palabras clave*: sufrimiento docente; educación Química; emociones docentes; ética de la vulnerabilidade; trabajo docente.*

Abstract
This theoretical essay investigates the dimensions of suffering and affectivity in Chemistry teaching, proposing an ethical foundation for a humanizing science education. Through a critical analysis that articulates the Psychodynamics of Work, studies on teachers' emotions, and the sociology of curriculum, it is argued that the trivialization of teachers' suffering is structural, resulting from the intensification and precariousness of work, the denial of emotions in pedagogical practice, and a curricular ideology that silences the subject. The recognition of

[1] Doutor em Ensino de Ciências. Docente adjunto de Ensino de Química na Universidade Estadual do Ceará - UECE. *E-mail*: rafa.soares@uece.br - ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9994-6653.

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

this suffering and of the moral work of teaching is defended as an essential ethical-political act. The conclusion points to the need for an ethics of vulnerability and an empathetic Chemistry pedagogy that integrates reason, emotion, and care as pillars for transforming teaching praxis and promoting professional well-being.
***Keywords**: teacher suffering; Chemistry education; teacher emotions; ethics of vulnerability; teaching work.*

1 INTRODUÇÃO

A educação científica, em particular o ensino de Química, é frequentemente representada em um plano epistemológico que privilegia a racionalidade, a objetividade e a transmissão de um conhecimento pretensamente neutro e descontextualizado (Apple, 2018; Novais; Fernandez, 2017). Esta imagem, contudo, omite a trama complexa e humana que constitui a práxis docente, silenciando o sujeito que, no espaço da sala de aula, media, interpreta e vivifica o conhecimento. Nas últimas décadas, um conjunto robusto de pesquisas tem evidenciado a deterioração das condições de trabalho docente, marcada pela intensificação das demandas, pela precarização das relações laborais e pela erosão da autonomia profissional (Antunes, 2020; Campos; Viegas, 2021; Brasil/CNTE, 2021). Este cenário, agravado em contextos de crise como a pandemia de Covid-19, configura um terreno fértil para a emergência do sofrimento e do mal-estar, transformando a docência em uma atividade que tensiona constantemente a saúde mental dos profissionais (Esteve, 2021; Pereira De Cordova; Ferreira De Faria; De Lima Dias, 2023).

Paralelamente ao agravamento das condições objetivas, a pesquisa educacional tem voltado seu olhar para a dimensão subjetiva e afetiva do ensinar. Estudos demonstram que as emoções docentes não são meros epifenômenos, mas elementos centrais que regulam a interação pedagógica, influenciam a autoeficácia do professor e impactam diretamente a aprendizagem e o clima emocional da sala de aula (Frenzel; Daniels; Burić, 2021; Almeida; Freire, 2024). No entanto, na esfera do ensino de ciências, persiste uma dissociação histórica entre razão e emoção, fazendo com que a gestão dos afetos e o sofrimento inerente ao trabalho sejam compreendidos como questões privadas, e não como dimensões constitutivas e legítimas da profissão (Novais; Fernandez, 2017; Silva, 2024). Esta cisão alimenta uma cultura do silêncio que banaliza a injustiça social vivida no cotidiano escolar (Dejours, 2012).

Diante dessa conjuntura, emerge o problema central deste ensaio: como o reconhecimento teórico e prático do sofrimento e das emoções docentes pode

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

contribuir para a construção de uma fundamentação ética humanizadora na Educação Química, superando a lógica da dissociação entre o sujeito que ensina e o conhecimento científico que é ensinado? A questão não se limita a catalogar adversidades, mas interroga as possibilidades de transformação da práxis pedagógica a partir da integração crítica dessas dimensões historicamente marginalizadas.

Para enfrentar tal problema, este ensaio teórico estabelece o objetivo geral de analisar as interfaces entre sofrimento, emoção e ética na docência em Ciências, propondo fundamentos para uma pedagogia química mais empática, reflexiva e humanizadora. Para tal, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: (1) analisar o papel das emoções e do sofrimento na prática docente em Ciências, a partir das contribuições da Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 2012, 2021) e dos estudos sobre afetividade docente; (2) discutir as implicações éticas do trabalho docente no ensino de Química, confrontando a ideologia curricular dominante (Apple, 2018) com a noção de "trabalho moral do ensino" (Clandinin; Husu; Cooke, 2017); e (3) propor arcabouços teóricos que integrem razão, emoção e cuidado como pilares de uma práxis transformadora.

A opção por analisar o sofrimento docente a partir de uma perspectiva ética e emocional insere-se em uma compreensão ampliada da Educação como prática social e relacional. Para Tardif (2014), o trabalho docente é atravessado por dimensões morais, afetivas e simbólicas que estruturam a relação pedagógica e o sentido atribuído ao ensinar. Do mesmo modo, Nóvoa (2017) argumenta que compreender a docência exige reconhecer o professor como sujeito histórico e ético, cujas experiências, emoções e valores influenciam diretamente os processos educativos.

A justificativa para esta investigação reside na urgência de se contrapor a uma visão instrumental e desgastante da docência em ciências. Reconhecer e teorizar sobre o sofrimento e a afetividade não é um exercício de vitimização, mas um imperativo ético-epistemológico. Trata-se de restituir ao professor sua condição de sujeito integral, cuja subjetividade é ferramenta e fim da ação educativa. Ao fazê-lo, este trabalho almeja contribuir para a construção de referenciais que sustentem práticas formativas e políticas educacionais mais sensíveis, capazes de promover não apenas a aprendizagem de conceitos químicos, mas também o bem-estar e a realização profissional daqueles que se dedicam a ensiná-los (Martins; Pires, 2025; Ferreira; Martins; Garcia, 2025).

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CRÍTICO: A DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS ENTRE A DESCONEXÃO EPISTÊMICA E O SOFRIMENTO SILENCIADO

Para compreender a complexidade do sofrimento docente na educação científica, é necessário transitar por um referencial teórico que articule três dimensões interligadas: as condições materiais e organizacionais do trabalho, a experiência subjetiva e afetiva do professor, e os constructos ideológicos que moldam o currículo e a identidade profissional. A análise que se segue propõe uma tríplice abordagem crítica para desvelar os mecanismos que silenciam o mal-estar e perpetuam uma desconexão epistemológica entre o sujeito que ensina e o conhecimento que é transmitido.

2.1 A produtividade do sofrimento: psicodinâmica do trabalho e a precarização do ofício docente

A análise do trabalho docente contemporâneo demanda um olhar que ultrapasse a mera descrição de tarefas e adentre a sua psicodinâmica, ou seja, "a relação entre a organização do trabalho e os processos mentais, mobilizados pela inteligência e pelo corpo para enfrentar as tarefas prescritas" (Dejours, 2021, p. 47). Nessa perspectiva, o sofrimento não é um acidente patológico individual, mas uma experiência inerente ao enfrentamento das contradições e desafios impostos pela organização laboral. Para Dejours (2012), a banalização do sofrimento ocorre quando as instituições naturalizam as fontes de injustiça, transformando o sofrimento psíquico em uma condição ordinária e esperada do ofício. No contexto docente, essa banalização se manifesta na aceitação tácita do esgotamento, da sobrecarga e da falta de reconhecimento como parte "natural" da profissão (Martins; Pires, 2025).

A intensificação do trabalho emerge como um eixo central dessa precarização. Campos e Viegas (2021, p. 420) definem a intensificação como "o aumento quantitativo e qualitativo das demandas laborais em um mesmo intervalo de tempo, associado à redução de recursos e de autonomia para geri-las". Esse fenômeno foi drasticamente escancarado durante a pandemia, quando os docentes tiveram que absorver, de forma abrupta e sem preparo adequado, as demandas do ensino remoto, muitas vezes com recursos tecnológicos e apoio institucional insuficientes (Brasil/CNTE, 2021). A lógica da intensificação converte o tempo em um recurso

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

escasso e patogênico, corroendo os espaços de reflexão, planejamento colaborativo e descanso, essenciais para uma prática criativa e saudável.

Essa dinâmica insere-se em uma transformação estrutural mais ampla do mundo do trabalho. Antunes (2020) caracteriza o "novo proletariado de serviços" como uma classe que, mesmo possuindo qualificação formal, vê seu trabalho submetido a formas contemporâneas de controle, precarização e "servidão voluntária", na qual a dedicação excessiva é incentivada como valor identitário. A docência, especialmente na área de ciências, não foge a essa regra. A exigência por produtividade científica, a multiplicidade de funções (ensino, pesquisa, extensão, gestão) e a responsabilização individual pelos resultados dos alunos, muitas vezes desvinculados das condições sociais reais, configuram uma forma peculiar de "privilégio da servidão" no setor educacional.

O cerceamento da autonomia profissional é outro fator gerador de sofrimento patogênico. Quando o professor é destituído de sua capacidade de julgar, criar e adaptar seu fazer pedagógico às necessidades concretas de seu contexto, sua inteligência prática é desqualificada. Dejours (2021) argumenta que o trabalho só pode ser fonte de prazer e realização quando o trabalhador consegue mobilizar sua subjetividade para "transgredir" as normas rígidas e encontrar soluções inteligentes, um processo denominado de "inteligência astuciosa". A crescente padronização curricular, a cultura da avaliação em larga escala e o controle sobre as metodologias de ensino limitam drasticamente esse espaço de manobra, gerando frustração e impotência (Campos; Viegas, 2021).

O sofrimento, contudo, não é uma via de mão única. A psicodinâmica do trabalho estabelece uma distinção crucial entre sofrimento patogênico e sofrimento criador. O primeiro decorre da impossibilidade de se engajar subjetivamente no trabalho, levando à alienação e ao adoecimento. O segundo surge do enfrentamento de desafios que, quando superados coletivamente e reconhecidos, podem gerar prazer e ampliação das competências (Dejours, 2021). A passagem de um ao outro depende fundamentalmente do reconhecimento - tanto pelos pares quanto pela hierarquia - e da existência de coletivos de trabalho capazes de oferecer suporte e ressignificar as dificuldades (Martins; Pires, 2025).

No ensino superior, essa dinâmica adquire contornos específicos. Pereira de Cordova, Ferreira de Faria e de Lima Dias (2023), em revisão sistemática, identificam

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

que o sofrimento psíquico docente nesse nível está fortemente associado à dupla pressão da produtividade acadêmica (publicações, captação de recursos) e da demanda pedagógica massificada, frequentemente em condições de infraestrutura deficitárias. A sensação de "impostura" ou de inadequação permanente, alimentada por uma cultura performática, é um dos fatores destacados pelos autores como geradores de ansiedade e esgotamento.

A saúde mental do professor torna-se, assim, um indicador crítico da qualidade do ambiente educacional. Quando as defesas coletivas se fragilizam e o sofrimento patogênico se cristaliza, observa-se uma escalada de adoecimentos como a síndrome de burnout, depressão e somatizações diversas (Esteve, 2021). Esteve (2021, p. 45) alerta que o "mal-estar docente" é um fenômeno multidimensional, cujas causas residem não na inadequação do profissional, mas na "confluência de fatores organizacionais, sociais e relacionais que transformam a sala de aula em um espaço de alto desgaste". Ignorar essa multidimensionalidade significa culpar a vítima e perpetuar os ciclos de adoecimento.

Portanto, a precarização do ofício docente, analisada pela lente da psicodinâmica do trabalho, revela-se como um processo organizado de produção social do sofrimento. Este não é um subproduto acidental, mas uma consequência direta de uma organização do trabalho que intensifica demandas, restringe autonomias, fragiliza coletivos e banaliza a injustiça. Compreender essa produtividade do sofrimento é o primeiro passo para desnaturalizá-lo e interrogar as bases éticas de um sistema educacional que, frequentemente, subsiste à custa do desgaste de seus profissionais.

2.2 A afetividade subterrânea: emoções, autoeficácia e o trabalho moral do ensino

Se a psicodinâmica do trabalho revela as estruturas objetivas do sofrimento, a investigação da dimensão afetiva ilumina a experiência subjetiva e relacional que constitui o núcleo da prática docente. Longe de serem ruídos no processo racional de transmissão de conhecimento, as emoções são "componentes centrais e funcionais do ensino e da aprendizagem" (Frenzel; Daniels; Burić, 2021, p. 251). Elas permeiam todas as interações em sala de aula, desde a gestão da disciplina até a mediação de

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

conceitos complexos, influenciando diretamente o engajamento dos alunos e o clima de aprendizagem. No ensino de ciências, onde a tradição positivista frequentemente relegou a afetividade ao plano do irrelevante, reconhecer sua centralidade é um ato de descolonização epistemológica (Novais; Fernandez, 2017).

A autoeficácia docente - crença do professor em sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para atingir objetivos educacionais específicos - está intrinsecamente ligada ao universo emocional. Almeida e Freire (2024, p. 9) demonstram, em estudo quantitativo no contexto brasileiro, que "as emoções positivas experienciadas pelo professor correlacionam-se significativamente com níveis mais elevados de autoeficácia". Em contrapartida, emoções negativas recorrentes, como frustração, ansiedade ou impotência, podem minar essa crença, criando um ciclo vicioso no qual a baixa autoeficácia gera mais emoções negativas, que por sua vez comprometem ainda mais a prática. Este ciclo é particularmente pernicioso em situações de conflito ou diante do fracasso percebido dos alunos.

O manejo dessas situações difíceis constitui aquilo que Clandinin, Husu e Cooke (2017) denominam de trabalho moral do ensino. Os autores argumentam que o ensino é, em sua essência, uma prática moral, pois envolve "julgamentos constantes sobre o que é bom, justo e apropriado em situações complexas e únicas" (Clandinin; Husu; Cooke, 2017, p. 421). Esse trabalho moral é emocionalmente carregado. O professor precisa não apenas administrar suas próprias emoções, mas também interpretar e responder às emoções dos alunos, tomando decisões éticas em tempo real. Ferreira, Martins e Garcia (2025) investigaram justamente como os docentes manejam essas situações, encontrando que estratégias como a autorregulação emocional, a busca por suporte social e a ressignificação cognitiva dos problemas são cruciais para a preservação do bem-estar e da eficácia.

Essa gestão emocional não é um talento inato, mas uma competência que pode e deve ser cultivada na formação inicial e continuada. No entanto, a formação docente, especialmente na área das ciências exatas, tradicionalmente prioriza o domínio de conteúdo e metodologias de ensino, negligenciando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e éticas necessárias para navegar no complexo ecossistema da sala de aula (Silva, 2024). Silva (2024, p. 5) defende que a "afetividade deve ser compreendida como elemento fundante da relação pedagógica", e sua ausência nos currículos de formação produz profissionais tecnicamente habilitados,

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

mas emocionalmente fragilizados para os desafios relacionais da profissão.

A influência das emoções do professor vai além do seu próprio bem-estar e autoeficácia, estendendo-se diretamente aos alunos. Frenzel, Daniels e Burić (2021) apresentam um modelo que demonstra como as emoções do professor são percebidas pelos alunos, afetando, por sua vez, as emoções, o engajamento e a performance destes. Um professor entusiasmado e apaixonado por sua disciplina pode contagiar os alunos e despertar seu interesse, enquanto um professor cronicamente exausto ou cínico pode transmitir desesperança e desinteresse. No contexto da Química, Novais e Fernandez (2017) observam que professores que explicitam sua paixão pela ciência e criam vínculos afetivos positivos com os alunos conseguem melhores resultados na superação de dificuldades de aprendizagem e na motivação para a disciplina.

Portanto, a afetividade docente opera em um plano subterrâneo, estruturando silenciosamente a qualidade das interações e os resultados da aprendizagem. Ignorá-la significa ignorar o próprio cerne do processo educativo, que é um encontro entre subjetividades. O "trabalho moral" de gerenciar esse encontro, com suas alegrias e frustrações, é uma das tarefas mais exigentes e menos reconhecidas da profissão. Reconhecer a centralidade das emoções e integrar seu desenvolvimento à formação e à prática profissional não é um luxo, mas uma condição essencial para a construção de uma docência resiliente, ética e verdadeiramente eficaz.

2.3 A injustiça epistêmica na educação química: ideologia curricular e a negação do sujeito

A análise do sofrimento e da afetividade docente conduz inevitavelmente a uma interrogação sobre os marcos epistemológicos e curriculares que organizam o ensino de ciências, em particular da Química. Apple (2018, p. 63) nos oferece uma ferramenta crítica fundamental ao afirmar que o currículo nunca é neutro: ele é "uma seleção consciente e inconsciente da cultura de um grupo social que é representada como conhecimento legítimo". Esta seleção é atravessada por relações de poder, configurando uma ideologia curricular que determina não apenas o que deve ser ensinado, mas também como deve ser ensinado e, implicitamente, quem é o sujeito válido nesse processo.

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

No âmbito da educação científica, a ideologia dominante tem sido historicamente pautada por um racionalismo estreito e uma visão positivista do conhecimento. Este paradigma constrói uma imagem da ciência como um edifício lógico, autocontido e progressivo, cuja aprendizagem consistiria primariamente na assimilação de conceitos abstratos, leis universais e uma linguagem técnica precisa. Nesse quadro, a experiência subjetiva do aprendiz - seus questionamentos existenciais, suas intuições, suas emoções - é considerada irrelevante ou até mesmo um obstáculo à "correta" compreensão do objeto científico (Novais; Fernandez, 2017). A sala de aula de Química, assim, muitas vezes reproduz uma "desconexão epistêmica", onde o conhecimento circula desencarnado, dissociado dos sujeitos que o produzem e dos contextos sociais que lhe dão significado.

Essa desconexão opera uma dupla negação. Primeiro, nega o aluno como um ser integral, reduzindo-o a uma "mente" que deve absorver conteúdos. Segundo, e fundamental para este ensaio, nega o professor como sujeito. A identidade docente é esvaziada de sua subjetividade criadora e afetiva, sendo reduzida à função de transmissor especializado de um conhecimento pré-construído. O professor de Química não é valorizado por sua capacidade de criar pontes afetivas, de interpretar as dificuldades de seus alunos a partir de uma escuta sensível, ou de ressignificar o conhecimento à luz de sua própria experiência. Sua expertise é confinada ao domínio técnico do conteúdo e da metodologia de ensino, reforçando a cisão entre razão (válida) e emoção (invalidada) (Novais; Fernandez, 2017).

Este processo configura uma forma de injustiça epistêmica, na qual a voz e a experiência do professor enquanto sujeito que sofre, que sente, que enfrenta dilemas éticos no cotidiano, são sistematicamente desconsideradas como fontes válidas de conhecimento sobre a própria prática educativa. O sofrimento e as emoções, quando emergem, são frequentemente patologizados como sinais de incompetência ou fraqueza individual, e não como sintomas de contradições inerentes à estrutura curricular e organizacional do trabalho (Dejours, 2012; Esteve, 2021). A crítica de Antunes (2020) ao "novo proletariado de serviços" aplica-se aqui: espera-se do docente um desempenho emocionalmente neutro e tecnicamente impecável, mascarando sob um véu de profissionalismo as reais condições de desgaste.

A formação de professores em Química, em grande medida, é reprodutora dessa lógica. Conforme apontam Novais e Fernandez (2017), os cursos de

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

licenciatura priorizam maciçamente a formação no conteúdo específico da Química, relegando as discussões sobre a dimensão afetiva da docência, a psicologia da aprendizagem ou a análise crítica do currículo a um plano secundário e frequentemente desarticulado da prática. Silva (2024, p. 7) corrobora essa visão, argumentando que uma "formação docente que ignora a afetividade está fadada a produzir técnicos do ensino, e não educadores", pois falha em instrumentalizar o futuro professor para lidar com a complexidade humana inerente ao ato de educar.

A ideologia curricular, portanto, não é um mero arranjo de conteúdos, mas um dispositivo de poder que regula as identidades e as relações no espaço educativo. Ao apresentar o conhecimento químico como algo desinteressado e objetivo, ela obscurece os conflitos, as incertezas e os aspectos ético-políticos envolvidos na produção científica e no seu ensino. Esta neutralidade ilusória serve para despolitizar a educação e naturalizar uma prática docente alienada, na qual o professor não se reconhece como autor de seu currículo e de suas relações pedagógicas (Apple, 2018).

A consequência direta para a saúde mental docente é a clivagem identitária. O professor é forçado a viver uma dissonância entre, de um lado, a subjetividade rica e complexa que ele efetivamente mobiliza no seu trabalho cotidiano (o "trabalho real") e, de outro, a identidade reduzida e técnica que lhe é socialmente atribuída e que os currículos formais reforçam (a "prescrição"). Sustentar essa clivagem é extremamente custoso do ponto de vista psíquico e constitui uma fonte potente de sofrimento patogênico (Dejours, 2021; Martins; Pires, 2025).

Superar essa injustiça epistêmica exige, portanto, uma reorientação radical dos fundamentos da educação química. É necessário desconstruir a ideologia curricular dominante e abraçar uma epistemologia da prática que reconheça a indissociabilidade entre conhecimento científico, relações intersubjetivas e contexto social. Significa reconhecer que a ética, a emoção e o cuidado não são acessórios ao ensino de Química, mas dimensões constitutivas de uma práxis verdadeiramente educativa e humanizadora. O próximo capítulo, metodológico, detalhará o percurso para desenvolver essa argumentação.

3 METODOLOGIA

Este estudo constitui um ensaio teórico de caráter crítico-interpretativo, cujo

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

propósito é construir um argumento denso e fundamentado sobre as interfaces entre sofrimento, emoção e ética na docência em Química. O ensaio teórico, enquanto modalidade de pesquisa, se caracteriza pela análise e articulação reflexiva de conceitos e perspectivas teóricas existentes, visando à elaboração de uma síntese original e à proposição de novos olhares sobre um problema complexo (Severino, 2007). Nessa mesma direção, Demo (2000) afirma que a produção teórica em educação exige rigor argumentativo e posicionamento epistemológico explícito, compreendendo o conhecimento como construção histórica, social e ética.

Neste caso, a metodologia se apoia em uma revisão analítico-sintética da literatura especializada fornecida, um processo que implica na leitura exegética, na comparação de conceitos e na construção de relações lógicas entre os autores do corpus definido.

O percurso metodológico seguiu três etapas integradas, detalhadas no quadro 1. A primeira etapa, de organização e imersão no corpus, partiu da listagem das 15 referências fundamentais fornecidas. Estas foram categorizadas a priori em três eixos temáticos convergentes com os objetivos do estudo:

1) Trabalho e Sofrimento (Dejours, 2012, 2021; Antunes, 2020; Campos; Viegas, 2021; Esteve, 2021; Martins; Pires, 2025; Pereira De Cordova; Ferreira De Faria; De Lima Dias, 2023; Brasil/CNTE, 2021);

2) Emoção e Formação (Frenzel; Daniels; Burić, 2021; Almeida; Freire, 2024; Ferreira; Martins; Garcia, 2025; Clandinin *et al.*, 2017; Silva, 2024);

3) Currículo e Epistemologia (Apple, 2018; Novais; Fernandez, 2017).

Esta organização permitiu uma imersão dirigida nos debates de cada campo.

A etapa subsequente, de análise conceitual e identificação de diálogos, foi realizada mediante análise de conteúdo temática. Os textos foram examinados para extrair e sistematizar os conceitos nucleares de cada autor, tais como "banalização da injustiça" (Dejours, 2012), "intensificação do trabalho" (Campos; Viegas, 2021), "trabalho moral" (Clandinin; Husu; Cooke, 2017), "autoeficácia docente" (Almeida; Freire, 2024) e "ideologia curricular" (Apple, 2018). O foco analítico foi identificar pontos de convergência, tensão e complementaridade entre os diferentes referenciais, permitindo a construção dos argumentos que estruturam o referencial teórico-crítico.

Por fim, a etapa de síntese argumentativa e elaboração teórica consistiu na tessitura dos conceitos analisados em uma narrativa teórica coerente. O esforço foi

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

direcionado para superar a simples justaposição de ideias e construir uma linha de raciocínio que demonstra como a precarização do trabalho (Eixo 1), a desconsideração da afetividade (Eixo 2) e a ideologia curricular neutra (Eixo 3) atuam sinergicamente na produção do sofrimento silenciado e na obstrução de uma ética humanizadora na educação química. A validade do ensaio reside na consistência lógica desta síntese e no uso rigoroso e intertextual do corpus estabelecido.

Para conferir maior transparência ao percurso analítico adotado neste ensaio, optou-se pela utilização de quadros de sistematização teórica, os quais desempenham a função de organizar os conceitos, categorias e dimensões analíticas mobilizadas ao longo do texto. Esses quadros não possuem caráter meramente ilustrativo, mas constituem dispositivos analíticos que orientam a leitura crítica da literatura e a construção argumentativa desenvolvida nas seções subsequentes.

Quadro 1 - Etapas do Processo Metodológico do Ensaio Teórico

(continua)

Etapa	Ações Procedimentais	Finalidade / Produto	Referências do *Corpus* Mobilizadas na Etapa
1. Organização e Imersão no *Corpus*	Categorização das 15 referências em três eixos temáticos; Leitura integral e exploratória dos textos.	Compreensão abrangente dos debates específicos de cada eixo e preparação para a análise transversal.	**Eixo 1:** Dejours (2012; 2021); Antunes (2020); Campos e Viegas (2021); Esteve (2021); Martins e Pires (2025); Pereira De Cordova; Ferreira De Faria; De Lima Dias (2023); Brasil/CNTE (2021). **Eixo 2:** Frenzel *et al.* (2021); Almeida e Freire (2024); Ferreira; Martins; Garcia (2025); Clandinin *et al.* (2017); Silva (2024). **Eixo 3:** Apple (2018); Novais e Fernandez (2017).
2. Análise Conceitual e Identificação de Diálogos	Análise de conteúdo temática; Extração e sistematização de conceitos-chave; Confronto e comparação de ideias entre autores dos diferentes eixos.	Elucidação dos constructos centrais e das relações teóricas entre eles, formando a base para a argumentação.	**Conceitos-chave analisados:** Sofrimento/Reconhecimento (Dejours); Intensificação/Autonomia (Campos e Viegas); Trabalho Moral (Clandinin; Husu; Cooke); Emoções/Autoeficácia (Frenzel; Daniels; Burić; Almeida; Freire); Ideologia Curricular (Apple); Afetividade na Química (Novais e Fernandez).

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

Quadro 2 - Etapas do Processo Metodológico do Ensaio Teórico

(conclusão)

Etapa	Ações Procedimentais	Finalidade / Produto	Referências do *Corpus* Mobilizadas na Etapa
3. Síntese Argumentativa e Elaboração Teórica	Articulação lógica dos conceitos analisados; Construção da narrativa teórica do ensaio; Formulação de proposições e conclusões a partir das interconexões identificadas.	Produção do argumento central: a necessidade de uma ética do reconhecimento e do cuidado, fundada na integração crítica dos três eixos, para uma educação química humanizadora.	**Síntese final:** Articulação entre a **precarização (Eixo 1)**, a **gestão emocional não reconhecida (Eixo 2)** e a **negação epistêmica do sujeito (Eixo 3)** para criticar a estrutura atual e propor novos fundamentos éticos para a práxis docente em ciências.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025), com base nas referências analisadas.

Conforme sistematizado no Quadro 1, a análise teórica desenvolvida neste ensaio articula diferentes dimensões do trabalho docente, evidenciando como aspectos emocionais, éticos e estruturais se entrelaçam na constituição da práxis pedagógica em Química. Essa organização permitiu delinear os eixos interpretativos que orientam a discussão apresentada a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: POR UMA ÉTICA DA VULNERABILIDADE NA PRAXIS QUÍMICA

A análise teórica desenvolvida revela que o sofrimento, as emoções e a ideologia curricular não são dimensões estanques, mas vértices de um mesmo triângulo problemático que aprisiona a docência em ciências em uma lógica desumanizadora. A discussão que se segue sintetiza os achados desse percurso analítico e os articula em dois movimentos complementares: a desconstrução da patologização individual do mal-estar e a proposição de fundamentos para uma práxis química ética e empática, onde a vulnerabilidade reconhecida se transforma em potência pedagógica.

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

4.1 o reconhecimento como ato ético-político: da patologização à humanização

O primeiro resultado da síntese teórica é a clarificação de um ciclo perverso de patologização que captura a experiência do sofrimento docente. Quando as condições objetivas de trabalho se degradam pela intensificação, pela falta de autonomia e pelo cerceamento dos coletivos (Campos; Viegas, 2021; Antunes, 2020), a resposta institucional e social dominante tende a ser a medicalização e a psicologização do problema. O sofrimento, que é produzido socialmente, é convertido em "mal-estar" individual, um defeito de resistência ou adaptação do professor (Esteve, 2021). Este processo opera o que Dejours (2012) denuncia como a "banalização da injustiça social", na qual a violência simbólica das condições de trabalho é naturalizada, e aquele que sofre é tacitamente responsabilizado por seu próprio infortúnio. O relatório da CNTE (2021) sobre a pandemia escancarou essa dinâmica, mostrando como o aumento exponencial da carga emocional e laboral foi frequentemente interpretado como uma falha na "resiliência" docente, e não como uma consequência inevitável de uma organização do trabalho em colapso.

Romper esse ciclo exige, portanto, a substituição do paradigma da patologização pelo paradigma do reconhecimento, que se configura como um ato ético-polético fundante. Na psicodinâmica do trabalho, o reconhecimento não é um mero elogio, mas a "confirmação, por outrem, da validade do engajamento subjetivo do trabalhador e dos resultados de seu trabalho" (Dejours, 2021, p. 132). É o antídoto para a injustiça banalizada. Reconhecer o sofrimento docente significa, em primeiro lugar, validá-lo como uma resposta legítima a condições de trabalho ilegítimas, deslocando a culpa da vítima para a estrutura. Martins e Pires (2025) demonstram como a construção de espaços coletivos de partilha e análise do trabalho real - onde o sofrimento pode ser nomeado e discutido - é uma estratégia crucial de resistência e de ressignificação, podendo transformar o sofrimento patogênico em sofrimento criador.

Esta transição não é meramente terapêutica, mas profundamente ética e política. Ela implica em uma reavaliação do trabalho moral do ensino. Clandinin, Husu e Cooke (2017) argumentam que o cerne da ética docente está na capacidade de fazer julgamentos prudentes em situações complexas e singulares, um processo intrinsecamente carregado de emoção. Quando o sofrimento e as emoções negativas

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

são silenciados ou patologizados, subtrai-se do professor a legitimidade para debater publicamente os dilemas éticos que enfrenta. O "trabalho moral" é privatizado e invisibilizado. Reconhecer publicamente essas dificuldades, como as situações difíceis de gestão de sala de aula e de emoções analisadas por Ferreira, Martins e Garcia (2025), é politizar a discussão sobre o que é exigido dos professores e sob quais condições, reivindicando a dimensão coletiva e institucional da responsabilidade ética.

O Quadro 2 contrasta os dois paradigmas - da Patologização e do Reconhecimento - em seus fundamentos, consequências e desfechos para a docência e a educação científica. Este contraste explicita como a escolha por um ou outro modelo define não apenas o bem-estar docente, mas a própria qualidade e o sentido da educação que se oferece.

Quadro 3 - Paradigmas Contrastantes na Compreensão do Sofrimento Docente

Dimensão	Paradigma da Patologização	Paradigma do Reconhecimento (Ético-Político)
Origem do Problema	Localizada no indivíduo (falta de resiliência, incompetência, desequilíbrio psíquico).	Localizada na organização do trabalho e nas relações sociais de produção (intensificação, precarização, ideologia curricular).
Natureza do Sofrimento	Sintoma de doença ou inadequação individual. Banido do discurso profissional legítimo.	Resposta normal a condições anormais de trabalho. Matéria-prima para a análise coletiva e a transformação.
Lógica de Intervenção	Medicalização, treinamento em resiliência, aconselhamento psicológico individual. Foco na adaptação do professor.	Transformação das condições de trabalho, fortalecimento de coletivos, democratização das decisões pedagógicas. Foco na adaptação do sistema ao bem-estar humano.
Papel das Emoções	Emoções negativas são vistas como disfuncionais, a serem controladas ou suprimidas.	Emoções (positivas e negativas) são entendidas como centrais ao trabalho moral do ensino e como indicadores das condições do trabalho real.
Consequência para a Práxis	Docência defensiva, alienação, redução do engajamento subjetivo, ensino técnico e desvitalizado.	Possibilidade de sofrimento criador, maior engajamento subjetivo, práxis reflexiva e crítica, ensino mais autêntico e conectado.
Modelo de Educação Científica	Reprodução acrítica de um conhecimento neutro e desinteressado, dissociado dos sujeitos.	Construção de um conhecimento situado, que reconhece os afetos e os contextos como parte integrante da ciência e do seu ensino.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025) com base na síntese teórica (Dejours, 2012, 2021; Esteve, 2021; Clandinin; Husu; Cooke, 2017).

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

O reconhecimento, portanto, opera em dois níveis interligados, conforme esquematizado no Quadro 3 o nível interpessoal-coletivo e o nível institucional-curricular. No primeiro, a ênfase está na criação de espaços dialógicos onde a palavra sobre o sofrimento e o trabalho real pode circular, permitindo a construção de inteligência coletiva e o suporte mútuo (Martins; Pires, 2025; Ferreira; Martins; Garcia, 2025). No segundo, o reconhecimento deve se traduzir em políticas concretas que revertam a intensificação, restaurem a autonomia profissional e, fundamentalmente, revisem os currículos para que incorporem a dimensão afetiva e ética como constitutiva da formação científica (Apple, 2018; Novais; Fernandez, 2017).

Quadro 4 - Níveis de Atuação do Reconhecimento como Ato Ético-Político

Nível de Atuação	Ações e Espaços Concretos	Objetivo Central	Referências que Sustentam a Ação
Interpessoal e Coletivo	Grupos de análise da prática, supervisão colaborativa, espaços informais de partilha entre pares, oficinas sobre gestão de emoções.	Transformar o sofrimento patogênico em sofrimento criador através da validação coletiva e da construção de estratégias comuns.	Dejours (2021); Martins e Pires (2025); Ferreira; Martins; Garcia (2025).
Institucional e Curricular	Políticas de redução de carga horária e de tamanho de turmas; Garantia de autonomia pedagógica; Inclusão da afetividade e da ética nos currículos de licenciatura; Criação de comitês de saúde do trabalhador docente.	Modificar as fontes estruturais do sofrimento e legitimar, no âmbito formal, a integralidade da experiência docente.	Campos e Viegas (2021); Apple (2018); Novais e Fernandez (2017); Silva (2024); Brasil/CNTE (2021).

Fonte: Elaborada pelo autor (2025) com base na síntese teórica.

A humanização da educação científica, portanto, tem seu início não em uma nova técnica de ensino, mas em uma mudança radical de postura ética: a passagem de uma cultura do silêncio e da culpabilização para uma cultura do reconhecimento e da corresponsabilidade. É somente nesse solo fértil, onde o professor é reconhecido em sua integridade e vulnerabilidade, que os fundamentos para uma pedagogia verdadeiramente empática podem ser construídos.

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

4.2 Fundamentos para uma pedagogia Química empática: integrando razão, emoção e cuidado

A partir do solo ético do reconhecimento, é possível esboçar os fundamentos de uma pedagogia química empática, que supera a cisão histórica entre razão e emoção. O primeiro pilar desta proposta é a reconceituação epistemológica do conhecimento químico e do ato de ensiná-lo. É necessário abandonar a visão do currículo como um conjunto de verdades neutras a serem transmitidas (Apple, 2018) e adotar uma perspectiva que entenda a ciência como uma prática humana, social e, portanto, intrinsecamente afetiva e valorativa. Como argumentam Novais e Fernandez (2017), a "dimensão afetiva da docência" não é um acessório, mas um elemento que influencia decisivamente a mediação dos conceitos, a superação de obstáculos de aprendizagem e a própria imagem da ciência que o aluno constrói. Uma pedagogia empática começa por admitir que a relação com o conhecimento é sempre também uma relação afetiva.

O segundo pilar diz respeito à formação docente, que deve ser radicalmente reestruturada para integrar o desenvolvimento de competências ético-emocionais ao domínio do conteúdo específico. Silva (2024, p. 7) é incisivo ao afirmar que uma formação que ignora a afetividade produz "técnicos do ensino, e não educadores". Os cursos de licenciatura em Química precisam incorporar, de forma transversal e não marginal, disciplinas e experiências que abordem: a) o trabalho moral do ensino e a análise de dilemas éticos (Clandinin; Husu; Cooke, 2017); b) a educação emocional do professor, com estratégias para identificar, compreender e regular suas próprias emoções e as dos alunos (Ferreira; Martins; Garcia, 2025; Frenzel; Daniels; Burić, 2021); e c) a psicodinâmica do trabalho docente, fornecendo ferramentas para que o futuro professor possa analisar criticamente sua organização laboral e nela intervir (Dejours, 2021). Esta formação deve ter um caráter vivencial e reflexivo, centrado na análise da própria prática e das emoções que ela mobiliza.

O terceiro pilar é a construção de uma relação pedagógica ancorada no cuidado e na autorregulação emocional compartilhada. Frenzel, Daniels e Burić (2021) demonstram que as emoções do professor são contagiantes e criam um "clima emocional" na sala de aula que facilita ou dificulta a aprendizagem. Uma pedagogia empática promove a transparência emocional regulada: o professor não esconde suas

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

emoções autênticas (como o entusiasmo por uma reação química ou a frustração diante de uma dificuldade coletiva), mas as modela e as utiliza como ferramenta pedagógica, demonstrando como lidar com elas de forma construtiva. Isso envolve também a escuta ativa das emoções dos alunos, validando a ansiedade frente à complexidade da Química ou a alegria da descoberta, integrando esses afetos ao processo de aprendizagem (Novais; Fernandez, 2017).

Essa abordagem tem impacto direto na autoeficácia docente e discente. Almeida e Freire (2024) comprovam a correlação entre emoções positivas e maior autoeficácia docente. Um ambiente de cuidado e reconhecimento mútuo, onde o erro é visto como parte do aprendizado e as emoções são acolhidas, tende a gerar mais emoções positivas (como entusiasmo e prazer) e a reduzir as negativas (como ansiedade e desesperança). Este ciclo virtuoso fortalece a crença do professor em sua capacidade de ensinar e a crença do aluno em sua capacidade de aprender Química, quebrando a barreira afetiva que frequentemente torna a disciplina intimidadora.

O quarto pilar é curricular e metodológico. Trata-se de repensar os planos de ensino para que incluam, explicitamente, momentos de metacognição afetiva (refletir sobre como nos sentimos ao aprender determinado conteúdo) e de discussão ética sobre a ciência (os impactos sociais da Química, os dilemas dos cientistas). As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas ou em projetos, são particularmente férteis para essa integração, pois colocam os alunos em situações complexas que exigem não apenas raciocínio lógico, mas também colaboração, gestão de frustrações e tomada de decisão valorativa - reproduzindo em pequena escala o "trabalho moral" do cientista e do educador (Clandinin; Husu; Cooke, 2017).

Finalmente, o quinto pilar é institucional. Não há pedagogia empática sustentável em um ambiente institucional marcado pela intensificação e pela desconsideração. É imperativo que as instituições de ensino criem políticas de cuidado com quem cuida. Isso implica em garantir tempo institucionalizado para o trabalho colaborativo entre pares, para o planejamento reflexivo e para a formação continuada focada no bem-estar. Implica também em ouvir os docentes nos processos decisórios, reconhecendo sua expertise sobre o trabalho real (Campos; Viegas, 2021). A saúde mental docente, conforme Esteve (2021) e Pereira De Cordova; Ferreira De Faria; De Lima Dias. (2023) alertam, é um indicador de qualidade institucional. O

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

quadro 4 resume estes cinco pilares interligados, demonstrando que a pedagogia empática é um projeto complexo que demanda transformações simultâneas na epistemologia, na formação, na relação pedagógica, no currículo e na gestão institucional.

Quadro 5 - Pilares Interdependentes para uma Pedagogia Química Empática

Pilar	Princípio Central	Implicações para a Práxis	Referência de Sustentação Teórica
1. Epistemológico	Superação da neutralidade científica; ciência como prática humana e afetiva.	Contextualização histórica e social dos conceitos; discussão sobre paixão, curiosidade e ética na ciência.	Apple (2018); Novais e Fernandez (2017).
2. Formativo	Integração entre domínio conceitual e competências ético-emocionais na licenciatura.	Inclusão de disciplinas sobre trabalho moral, educação emocional e psicodinâmica do trabalho; formação vivencial e reflexiva.	Silva (2024); Clandinin; Husu; Cooke (2017); Ferreira; Martins; Garcia (2025); Dejours (2021).
3. Relacional	Construção de um clima emocional de cuidado e transparência regulada.	Modelagem de emoções pelo professor; escuta ativa e validação das emoções dos alunos; gestão colaborativa de conflitos.	Frenzel; Daniels; Burić (2021); Novais e Fernandez (2017).
4. Curricular-Metodológico	Inserção da metacognição afetiva e da ética no planejamento de ensino.	Metodologias ativas que simulem dilemas reais; momentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem e os sentimentos envolvidos.	Clandinin; Husu; Cooke (2017); Almeida e Freire (2024).
5. Institucional	Instituição como comunidade de cuidado, que reconhece e viabiliza a práxis empática.	Políticas de redução de carga, tempo para trabalho colaborativo, participação docente nas decisões, apoio à saúde mental.	Campos e Viegas (2021); Esteve (2021); Brasil/CNTE (2021).

Fonte: Elaborada pelo autor (2025) com base na síntese teórica.

Enfim, uma pedagogia química empática não é um conjunto de "dicas" para ser mais simpático. É uma reestruturação profunda da razão de ser do ensino de ciências, que coloca a relação ética e afetiva entre sujeitos - professor-aluno, aluno-conhecimento - no centro do processo. Ela reconhece que ensinar e aprender Química são atos que envolvem a totalidade da pessoa, e que só florescem em um ambiente onde o sofrimento pode ser dito, as emoções podem ser sentidas e o cuidado é

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

reconhecido como a mais elevada forma de racionalidade pedagógica.

5 CONCLUSÃO

O percurso teórico traçado neste ensaio evidenciou que a tessitura do sofrimento na sala de aula de ciências é um fenômeno complexo, produzido pela intersecção perversa entre a organização precarizada do trabalho, a desconsideração da dimensão afetiva da docência e uma ideologia curricular que nega a subjetividade do professor. Longe de ser uma questão meramente individual ou psicológica, o mal-estar docente revela-se como um sintoma de uma desconexão epistêmica e ética no coração da educação científica. A análise demonstrou que a perpetuação de uma cultura do silêncio, que patologiza o sofrimento e banaliza a injustiça, não só adoece os professores, como também empobrece pedagogicamente o ensino de Química, transformando-o em uma transmissão árida e desencarnada de conteúdos.

Em contrapartida, a proposta de uma ética da vulnerabilidade emergiu como horizonte necessário e possível. Esta ética fundamenta-se no ato político do reconhecimento, do sofrimento, das emoções e do trabalho moral invisibilizado, como passo inaugural para a humanização da práxis educativa. Ao deslocar o foco da adaptação individual do professor para a transformação das condições coletivas e estruturais do trabalho, abre-se caminho para que a vulnerabilidade, longe de ser uma fraqueza, torne-se o solo comum de uma relação pedagógica autêntica. É a partir desse reconhecimento mútuo que se pode edificar uma pedagogia química verdadeiramente empática, que integra razão, emoção e cuidado como pilares indissociáveis.

Ao deslocar o sofrimento docente do campo da individualização e da adaptação para o plano ético, político e curricular, este ensaio contribui para tensionar concepções naturalizadas sobre o trabalho docente no ensino de Química. Mais do que um estado emocional isolado, o sofrimento emerge como expressão de condições estruturais de trabalho e de uma racionalidade curricular que historicamente silencia o sujeito docente. Reconhecer essa dimensão implica compreender a docência como prática moral e relacional, na qual emoções, valores e experiências constituem elementos centrais da produção do conhecimento pedagógico.

Portanto, conclui-se que humanizar a educação científica é, antes de tudo, um

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

compromisso ético com a verdade da experiência docente. Exige coragem para desnaturalizar o sofrimento, para revisar os currículos e as formações à luz da integralidade do sujeito que ensina e para construir instituições que sejam comunidades de cuidado. O desafio que se coloca é o de tecer uma nova trama para a sala de aula de ciências, uma trama onde o fio do conhecimento conceitual seja inseparável do fio da experiência afetiva e do fio do compromisso ético. Só assim a Química, e as ciências em geral, poderão ser ensinadas e aprendidas não como um privilégio da servidão intelectual, mas como uma aventura compartilhada e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Marta de; FREIRE, Silvia. As emoções do professor e a autoeficácia docente: uma investigação quantitativa no contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, p. e024041, 2024. https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17978.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

BRASIL. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Relatório nacional sobre as condições de trabalho na educação durante a pandemia da COVID-19**. Brasília: CNTE, 2021. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/relatorios/item/13069. Acesso em: 23 dez. 2025.

CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moacir Fernando. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 28, n. 2, p. 417–437, abr./jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202132. Acesso em: 15 jan. 2026.

CLANDININ, D. Jean; HUSU, Janna; COOKE, Sarah. O trabalho moral do ensino: uma abordagem de ética da virtude para a formação de professores. *In*: CLANDININ, D. Jean (org.). **The SAGE handbook of research on teacher education**. Londres: SAGE Publications, 2017. v. 2, p. 419–434. Disponível em: https://doi.org/10.4135/9781526402042.n24. Acesso em: 23 dez. 2025.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2012. 210 p.

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola de Dejours para a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

DOI: https://doi.org/10.47209/bpketz11

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

ESTEVE, José María. **Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. 2. ed. Bauru: Edusc, 2021.

FERREIRA, Jane Mendes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; GARCIA, Bruno Eduardo Slongo. Como os docentes manejam situações difíceis e as emoções que elas suscitam. **Revista Contexto & Educação**, v. 40, n. 122, p. e16058, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.16058. Acesso em: 20 jan. 2026.

FRENZEL, Anne C.; DANIELS, Lia; BURIĆ, Irena. Emoções dos professores na sala de aula e suas implicações para os alunos. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 250–264, 2021.Disponível em: https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501. Acesso em: 20 jan. 2026.

MARTINS, Saulo; PIRES, Roseli Vieira. Psicodinâmica do trabalho docente: sofrimento, resistência e sentidos. **Educação em Foco**, v. 30, n. 1, p. e30052, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2025.v30.48490. Acesso em: 20 jan. 2026.

NOVAIS, Robson Macedo; FERNANDEZ, Carmen. Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química. **Educação Química en Punto de Vista**, v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.30705/eqpv.v1i2.915. Acesso em: 10 jan. 2026.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

PEREIRA DE CORDOVA, Renata; FERREIRA DE FARIA, Paula Maria; DE LIMA DIAS, Maria Sara. Sofrimento psíquico e trabalho docente no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 12–25, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.30681/recs.v13i1.11562. Acesso em: 10 jan. 2026.

SILVA, Paulo Ricardo da. Afetividade e formação docente: reflexões acerca de uma prática pedagógica no ensino superior. **Devir Educação**, v. 8, n. 1, p. e883, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.883. Acesso em: 10 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 05/02/2026
Aceito em: 19/05/2026
Publicado em: 17/06/2026

Este conteúdo está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0