

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”: um olhar múltiplo sobre a(o) docente enquanto aprendiz

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9783>

Geisy Anny Venâncio¹, Juliana Carvalho Tavares²

Resumo: Este artigo explora aspectos teóricos relacionados às emoções de professoras(es), com foco na subjetividade e identidade docente, ressaltando a importância de uma formação que vá além do âmbito profissional e pedagógico. Partindo da premissa de que a condição humana interfere diretamente na prática docente, a discussão, aqui proposta, enfatiza a necessidade de olhar para as(os) professoras(es) como sujeitos singulares, cujas histórias de vida e contextos influenciam em suas práticas educacionais. Ao abordar as emoções de docentes, o texto propõe que a eficácia de práticas pedagógicas não pode ser compreendida sem considerar os aspectos emocionais, envolvidos no ato de ensinar. Nesse sentido, o artigo aponta que, assim como as(os) estudantes, as(os) professoras(es) também são aprendizes, em constante desenvolvimento, cujas emoções influenciam a dinâmica educacional. Derivado de uma pesquisa de Doutorado realizada com docentes de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o artigo enfatiza a importância de uma formação docente que considere a complexidade do ensino. Este texto, especificamente, concentra-se em alguns fundamentos teóricos da investigação, refletindo sobre o papel das emoções na prática docente.

Palavras-chaves: Condição docente, formação, subjetividade.

"I act as an educator because, first, I act as a human being": a multifaceted view of the teacher as a learner

Abstract: This article explores theoretical aspects related to the emotions of teachers, focusing on subjectivity and teacher identity, highlighting the importance of training that goes beyond the professional and pedagogical scope. Starting from the premise that the human condition directly interferes with teaching practice, the discussion presented here emphasizes the need to view teachers as unique individuals whose life stories and contexts influence their educational practices. By addressing the emotions of educators, the text proposes that the effectiveness of pedagogical practices cannot be understood without considering the emotional aspects involved in the act of teaching. In this sense, the article argues that, like students, teachers are also lifelong learners, and their emotions influence the educational dynamics. Derived from a doctoral research conducted with teachers from Federal Institutes, the article emphasizes the importance of teacher training that takes into account the complexity of teaching. Specifically, this text focuses on some theoretical foundations of the investigation, reflecting on the role of emotions in teaching practice.

Keywords: Teaching condition, training, subjectivity.

Introdução

¹ Doutoranda em Neurociências pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). <https://orcid.org/0000-0003-0660-1221>. E-mail: venancio.anny@gmail.com

² Professora Associada IV da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Núcleo de Educação e Comunicação em Ciências da Vida (NEDUCOM)/ Departamento de Fisiologia e Biofísica, do Instituto de Ciências Biológicas (ICB/UFMG). <https://orcid.org/0000-0002-5504-505X>. E-mail: julianact2015@gmail.com

A frase “*Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente*”, de autoria de Paulo Freire (Freire, 2015, p. 92), leva-nos a refletir sobre o lado ‘humano’ da(o) professora(o), sobre o ‘ser gente’, antes de ser profissional da educação. Isso implica em entender que a condição humana vem antes da condição profissional e nela interfere, por isso, a necessidade de maior atenção a esse aspecto.

O reconhecimento desse necessário olhar mais atento à figura docente deu origem a uma pesquisa de Doutorado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Neurociências, PPG interdisciplinar, da Universidade Federal de Minas Gerais. O estudo, situado na linha de pesquisa ‘Neurociência e Educação’, partiu de algumas inquietações: o que leva alguém à condição docente? O que se sabe a respeito do “cérebro do ensino”? O quanto da história de vida do sujeito docente e seu contexto influenciam em sua atuação? ...

Embora reconhecida, no âmbito da educação, a intenção do potencial inovador em propostas formativas de Programas de Pós-Graduação, como a existência de linhas de pesquisa conectando Educação com Neurociências, a exemplo do curso acima citado, compreende-se que o foco segue sendo, majoritariamente, na aprendizagem. As descobertas direcionadas ao contexto educativo, não somente no campo da Neurociência, costumam ser fundamentadas em evidências científicas relacionadas à determinação de princípios que podem ser transformados em ações potencializadoras da aprendizagem, visando apontar “orientações práticas que possam nortear o trabalho diário dos professores e embasar políticas públicas” (Amaral; Guerra, 2022, p. 89).

Essa orientação para a prática docente é de fundamental importância na busca por uma aprendizagem efetiva. Entretanto, se considerarmos professoras(es) para além de ferramentas a serviço da aprendizagem do estudante e situarmos essas(es) profissionais também como aprendizes, é possível refletir que as necessárias mudanças de determinadas práticas de sala de aula, com base em evidências, necessitam também de uma maior compreensão científica do ensino e das(os) professoras(es) como aprendizes (Rodriguez *et al.*, 2020).

Nesse aspecto, considerando docentes também como aprendizes, e a partir do conceito de “educação bancária”, de Paulo Freire, que critica o ato de “depositar” conhecimento nas(os) estudantes em detrimento da construção ativa de saberes, é possível observar que, ironicamente, essa mesma prática é aplicada às(aos) próprias(os) professoras(es). Em vez de serem reconhecidos como sujeitos singulares, com suas próprias complexidades e contextos, as(os) docentes muitas vezes são submetidas(os) a um fluxo contínuo de informações sobre o “como ensinar” e “como o cérebro aprende”, imposto de maneira prescritiva. Tal abordagem falha em considerar o(a) professor(a) também como um(a) aprendiz ativo(a) e autônomo(a), reforçando uma visão que, embora criticada para a formação de estudantes, ainda persiste na formação de educadoras(es).

Para uma formação docente eficaz, é fundamental compreender a complexidade e a dinâmica das interações sociais no ensino, prestando atenção à(o) docente e aos diversos aspectos relacionados à sua condição, especialmente os socioemocionais, intimamente ligados ao contexto em que atua.

Não se questiona aqui o fato de o objetivo maior da educação ser o alcance da aprendizagem, enquanto construção de conhecimento e, por isso, o foco principal na(o) estudante, aprendiz, com esforços contínuos e políticas bem-intencionadas que visam, exclusivamente, ser “centrados no aluno”. Porém, conforme Rodriguez e Fitzpatrick (2014), essa compreensão e prática do ensino como uma via de mão única, com foco unidirecional na(o) estudante, acaba por gerar uma perspectiva reducionista e prejudicialmente desequilibrada no contexto educacional.

Ao tornar secundário (e, em alguns casos, irrelevantes) quem é o sujeito que ensina e como este processa os momentos de ensino-aprendizagem, perde-se uma parte importante da equação “educação = ensino + aprendizagem”, uma vez que o sistema como um todo arca com as consequências, quando apenas os contextos das(os) estudantes parecem importar, sendo que “o processo de ensino e aprendizagem é inerentemente dinâmico e social” (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. xi).

Nessa perspectiva, focando no processo de ensino como um ato de interação social e entendendo que o ato de ensinar para promover um aprendizado efetivo (no sentido de construção do conhecimento/descobertas), necessariamente requer a criação de sentido, considera-se que a emocionalidade é componente essencial do contexto educacional; porém, a maneira como o(a) professora sente e dá sentido ao seu trabalho, segue sendo silenciada, com os aspectos emocionais da(o) docente, negligenciados, em virtude do contexto escolar seguir refém de uma exigida racionalidade, com foco no desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Para aprofundar essa reflexão, este artigo apresenta uma parte da base teórica que fundamentou a pesquisa de Doutorado em questão, a qual se propôs, à luz das Neurociências, a explorar o processo de ensino, analisando a natureza contextualizada dos aspectos socioemocionais, envolvidos na atuação de docentes no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com abordagem mista e perspectiva longitudinal. A parte especificamente aqui desenvolvida tem relação com os aspectos emocionais atrelados à atuação docente.

Assim sendo, este artigo explora aspectos da subjetividade e da identidade na formação docente, com foco nas emoções de professoras(es). Pretende-se trazer à tona a necessidade de um olhar mais abrangente, percebendo professoras(es) como seres também com limitações e possibilidades, parte de um contexto maior (escola/universidade), de sentidos e significados. Em razão disso, a especificidade da formação de docentes deve considerar a pessoal, para além da dimensão profissional e pedagógica.

A seguir, são apresentadas algumas colocações acerca do escopo conceitual que fundamenta a pesquisa em questão, além de uma visão geral sobre legislações relacionadas à formação de professoras(es), apontamentos sobre o trabalho e identidade docente, algumas contribuições das Neurociências sobre a temática, e uma reflexão a respeito da pesquisa sobre emoção de professoras(es).

Reflexões iniciais e a escolha do escopo conceitual

A subjetividade dos vínculos educativos requer uma vigilância constante da condição docente, no sentido de se manter atento ao caráter pessoal do ato de ensinar. Reconhece-se a necessidade de atenção para as histórias de vidas das(os) professoras(es) que são vistas(os) como sujeitos atores de um sistema pré-determinado. Entretanto, são também produtos de trajetórias específicas que impactam diretamente o caráter essencialmente relacional do ato docente.

As relações podem ser compreendidas como força-motriz do ofício do(a) professor(a) e o trabalho docente é verdadeiramente indissociável da formação (Diniz-Pereira, 2019). No entanto, é aqui reforçada a existência de diversas condicionantes que comprovam a complexidade da docência, com destaque para os aspectos relacionais e emocionais envolvidos.

Conforme já apontara Diniz-Pereira (2013, p. 130-131), sobre temas para pesquisas em educação, houve um “aumento do interesse pela questão da subjetividade

e da identidade na formação docente”, o que envolve uma complexa discussão sobre “como tornar-se um(a) professor(a)”.

A despeito da formação desse professor e professora e de seus saberes, defende-se aqui que docentes são profissionais em desenvolvimento permanente e, portanto, sua formação deve incluir uma reflexão sobre (e na) prática pedagógica, embora se reconheça a dificuldade da (auto)percepção docente como um(a) profissional da educação, para além de especialista em um domínio.

A complexidade da temática ‘saberes docentes’ advém de sua definição e caracterização como sendo algo contextualizado, individual e social, uma vez que, conforme apontado por Tardif (2000, p. 18), tais saberes são “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”.

Portanto, o ato de ensinar é essencialmente existencial, social e pragmático, à medida em que o(a) professor(a) constitui-se como um “ser-no-mundo” (Heidegger, 1927 *apud* Tardif; Raymond, 2000, p. 235) com histórias particulares; e constrói seus saberes a partir de fontes sociais diversas, visando usá-los a serviço de sua prática docente.

O(a) professor(a) necessita equilibrar os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos de forma a, constantemente, manter uma prática reflexiva a respeito do ser professor(a). A prática docente envolve saberes diversos que não podem ser separados em caixinhas e que, além de específicos e pedagógicos, são produzidos também na prática, situados (dependentes do contexto), temporais, múltiplos e plurais, o que leva à explicitação da complexidade da docência.

Para a pesquisa que gerou as reflexões aqui apresentadas, a base teórica é fundamentada em conceitos que destacam a complexidade e a singularidade do processo de ensino. No caso da definição do termo ‘docência’, adota-se como base os estudos de Tardif e Lessard que, de forma geral, a compreendem como “[...] forma particular de trabalho sobre o humano [...]atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, [...] um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2014, p. 8).

Enquanto campo do estudo relacionado ao funcionamento do cérebro e do sistema nervoso como um todo, embora a Neurociência ainda não tenha definido o conceito de docência, utiliza-se a definição de Sidney Strauss, que considera o ensino como uma cognição natural. Segundo Strauss, o ato de ensinar requer uma Teoria da Mente (ToM), envolvendo a capacidade de compreender a mente do outro e a intenção de ensinar, visando aumentar o conhecimento de alguém, ao identificar uma “lacuna de conhecimento” (Strauss, 2005).

Também auxiliam no embasamento teórico da pesquisa em questão as definições dos termos ensino (‘*teaching*’), “cérebro do ensino” (‘*teaching brain*’³), “teoria do cérebro do ensino” (‘*teaching brain theory*’), propostas por Rodriguez (2013), Rodriguez e Fitzpatrick (2014).

A pesquisadora aponta que ensinar é uma “habilidade humana natural baseada em uma experiência interativa [...] que se desenvolve ao longo do tempo”. O ensino é compreendido como “[...] um conjunto de habilidades [...] que depende completamente do processamento do nosso cérebro” (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. 63-65, tradução nossa).

³ Vale destacar que a tradução de termos como ‘*brain*’ e ‘*awareness*’ para a Língua Portuguesa apresenta algumas limitações. Em inglês, essas palavras podem ter um sentido mais amplo e profundo, especialmente no contexto da Neurociência e da Psicologia Educacional. ‘*Brain*’ refere-se não apenas ao órgão físico, mas também a um conjunto de processos cognitivos e dinâmicos que vão além da tradução direta para “cérebro”. Da mesma forma, ‘*awareness*’ carrega a ideia de uma consciência ativa e em desenvolvimento, o que não é completamente captado pela palavra “consciência” em Português, que muitas vezes remete a uma percepção mais estática e menos abrangente. Por essas razões, a tradução dos conceitos para o Português pode não refletir integralmente a profundidade presente nos termos originais em inglês.

A ‘Teoria do Cérebro do Ensino’ (Rodríguez, 2013) apresenta as(os) professoras(es) como aprendizes que aprimoram suas competências ao longo do tempo, em interação com o contexto em que atuam, e sugere que, assim como as(os) alunas(os), docentes também são aprendizes, por isso, modelos que buscam compreender o processo de ensino, devem incorporar uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo complexo (Rodríguez; Fitzpatrick, 2014).

A respeito do “cérebro do ensino”, define-se o termo como um “sistema dinâmico e interativo do(a) professor(a), de natureza complexa e dependente do contexto do sistema do estudante (cérebro que aprende)” (Rodríguez, 2013, p. 2, tradução nossa).

Um desdobramento da ‘Teoria do Cérebro do Ensino’ é o conceito das Cinco Consciências do Ensino (*Five Awarenesses of Teaching*¹), um *framework* que organiza o entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo dinâmico das(os) professoras(es), enquanto aprendizes (Rodríguez; Fitzpatrick, 2014). As cinco consciências incluem: a autoconsciência como docente; a consciência do processo de ensino; a consciência da(o) estudante; a consciência da interação; e a consciência do contexto (Rodríguez; Mascio, 2018). Essas dimensões não são fixas, nem se desenvolvem de forma linear, mas conforme o contexto e as experiências de cada professor(a).

Vanessa Rodríguez propõe que as competências das(os) professoras(es) desenvolvem-se de maneira semelhante à das(os) estudantes, ao longo de um contínuo, no qual diferentes níveis de consciência emergem e se interrelacionam. Cada uma das consciências está em constante evolução, dependendo do ambiente e das condições externas, como a relação com as(os) alunas(os) e as políticas educacionais. Isso coloca em evidência o(a) professor(a) não apenas como transmissor(a) de conhecimento, mas como um sujeito ativo e em desenvolvimento, com capacidades cognitivas e emocionais influenciadas por múltiplos fatores (Rodríguez *et al.* 2020).

Considerar essas cinco consciências é fundamental para uma compreensão mais aprofundada do bem-estar emocional de docentes, pois tais dimensões estão diretamente ligadas ao modo como interagem com as(os) alunas(os) e o ambiente escolar. Explorar o campo das emoções é essencial para entender as interações e dinâmicas cognitivas, no impacto do aprendizado das(os) estudantes e o desenvolvimento emocional e profissional de professoras(es).

A investigação sobre as emoções de docentes, no contexto desta pesquisa, apresenta-se como um de seus eixos centrais, embora se reconheça a complexidade do tema, dada a sua multidimensionalidade.

Há diferentes abordagens teóricas que apresentam perspectivas variadas sobre a origem, natureza e impacto das emoções. Uma das principais distinções surge entre os modelos que tratam as emoções como universais e inatas, como proposto por Paul Ekman, e os que defendem uma visão mais construtivista, como Lisa Feldman Barrett. Para Ekman, as emoções básicas, como: alegria, raiva, tristeza, medo, nojo e surpresa, são biologicamente programadas, reconhecíveis de forma universal por meio de expressões faciais (Ekman, 1992).

Lisa Feldman Barrett desafia a visão de Ekman, propondo que as emoções não são entidades fixas e universais, e sim, experiências construídas pelo cérebro, com base em uma combinação de fatores, como: a interpretação individual e o contexto cultural (Barret, 2017). Essa diferença de abordagem aponta para o desafio de se estudar as emoções, pois envolve desde fatores biológicos aos mais variáveis, tanto culturais quanto cognitivos.

Destaca-se, também, o trabalho de António Damasio a respeito da conexão entre corpo e cérebro, na geração das emoções. Segundo Damasio (1994), as emoções têm uma base fisiológica, sendo respostas a estados corporais (hipótese do marcador

somático). A percepção consciente dessas emoções envolve uma integração mais complexa com a atividade cerebral. Damasio relaciona emoções e sentimentos à tomada de decisões, unindo aspectos biológicos a dimensões subjetivas.

Os estudos de Batja Mesquita também merecem destaque nesse debate, pois exploram a relação entre cultura e emoções. Sua pesquisa concentra-se em como as emoções são moldadas pelo contexto social e cultural, e como elas influenciam nossas interações sociais (Mesquita, 2011).

Ao analisar essas diferentes perspectivas, busca-se considerar uma visão mais abrangente e complexa das emoções na prática docente.

A proposta de aqui explorar a temática do ensino, com ênfase à condição docente, sob a perspectiva da interface entre a Neurociência e a Educação, com foco nos aspectos socioemocionais envolvidos, sugere a necessidade de maior atenção aos processos envolvidos no ensino, entendido como uma habilidade cognitiva humana que requer interação.

A legislação brasileira e a formação docente

As legislações que regem a formação docente no Brasil passam por frequentes atualizações, na tentativa de adequação às novas demandas da sociedade e ao contexto educacional em transformação.

Até a finalização deste artigo (outubro/2024), é possível destacar a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que atualizou as diretrizes para a formação inicial de professoras(es) da Educação Básica, revogando normas anteriores (Brasil, 2024a), como a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que abordava tanto a formação inicial quanto a continuada, além da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

A BNC-Formação (Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica) (CNE/MEC, 2019) havia sido criada para alinhar a formação de professores à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), buscando garantir que as aprendizagens essenciais da Educação Básica fossem compatíveis à formação docente.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), foi proposta uma ampliação das discussões sobre educação integral, ao problematizar e estabelecer “aspectos a serem superados com urgência na educação brasileira [...] [que] dizem respeito a um novo olhar para a jornada escolar dos **estudantes** [...]”, no entanto, a formação docente também deveria se tornar objeto de análise e revisão, uma vez que “são os **professores** que conduzem as mudanças no dia a dia escolar”. Precisam de conhecimentos técnicos e específicos em suas áreas, além de lidar com demandas relacionais e de gestão emocional em sua prática profissional, o que requer a mobilização de diversas competências socioemocionais (Teixeira, Oliveira; Alves, 2020, p. 4).

Nessa perspectiva, conforme destacado por Irala, Ferreira e Blass (2022, p. 2), no intuito de promover condições favoráveis para que as(os) estudantes possam desenvolver as competências desejadas, reconhece-se a importância de integrar, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professoras(es) “elementos que explicitamente possam dar conta de problematizar as competências socioemocionais dos próprios docentes que atuam/atuarão junto [...] [aos] estudantes”.

Ampliando o olhar para a atuação de docentes, para além do contexto da educação básica regular, destaca-se aqui a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, representada na pesquisa em questão, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições brasileiras de ensino público, com

características bem específicas, dentro do sistema educacional, presentes em todos os estados do país.

Os IFs, criados em 2008, aderiram ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, conforme estipulado no artigo 5º da Lei n. 11.892/2008, que regula sua criação (Brasil, 2008). Sua organização pedagógica é caracterizada pela verticalização, permitindo aos professores atuarem desde a educação básica até a pós-graduação. Essa estrutura curricular oferece um ambiente dinâmico, onde docentes precisam desenvolver, além de competências técnicas, habilidades socioemocionais para lidarem com diferentes níveis de ensino, adaptando suas metodologias, no atendimento às necessidades de cada etapa/ público.

Sendo assim, na atuação docente nos Institutos Federais, há uma demanda específica de um perfil de professor(a) com competências diversas. Como enfatizado por Amorim Junior *et al.* (2018, p. 1219), a legislação que instituiu os IFs introduziu exigências inéditas para as(os) professoras(es), no Brasil. Esse perfil de docente, denominado Professor(a) da Educação Básica, Técnica e Tecnológica - Professor(a) EBTT, reflete a necessidade de um(a) profissional versátil, com atuação polivalente, que englobe diversas modalidades educacionais, atendimento a um público diversificado e atividades no Ensino, Pesquisa, Extensão e no apoio administrativo.

Na etapa 1 da pesquisa de Doutorado derivada das reflexões apresentadas neste artigo, foi realizado, em 2022, um mapeamento para identificação dos perfis de docentes atuantes em Institutos Federais, com participação de 458 docentes (48,9% mulheres e 51,1% homens), atuando em todos os estados brasileiros. Dentre os levantamentos realizados, as(os) professoras(es) foram questionadas(os) sobre suas formações iniciais. 53,7% das(os) respondentes indicaram possuir Licenciatura e as(os) demais, somente o Bacharelado (40,4%), ou somente Tecnologia (4,8%).

Para docentes sem Licenciatura, foi incluída uma pergunta sobre a busca por formação pedagógica complementar, e 55,9% responderam que não a procuraram. Quase metade da amostra (45,19%) não possuía formação inicial em docência (Licenciatura), e, entre eles, pouco mais da metade buscou alguma formação pedagógica. Essa situação é peculiar, considerando que são docentes que podem atuar em Educação Básica, no Ensino Médio integrado ao Técnico. Mesmo que lecionem apenas disciplinas técnicas, a interação com estudantes da Educação Básica contrasta com a exigência habitual de uma formação específica que atenda a esse nível de ensino.

Em relação à formação complementar de professores sem Licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, prevê mecanismos para bacharéis e tecnólogos ingressarem na carreira docente, com cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

Convém, também destacar a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024b), que trata da carreira de professoras(es), incluindo disposições sobre plano de carreira e condições de trabalho, tendo como foco a valorização profissional.

Embora a legislação brasileira para a formação de professoras(es) tenha avançado nas últimas décadas, ainda há um desafio em traduzir os aspectos mais subjetivos da docência, como os socioemocionais, em normativas claras e objetivas. Essa lacuna pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a dimensão humana da relação professor(a)-aluno(a).

As legislações que, justificadamente, seguem com o foco na formação pedagógica e técnica das(os) docentes, não fazem nenhuma menção de maneira explícita ao desenvolvimento dos aspectos socioemocionais de professoras(es), portanto, há uma lacuna em termos de uma formação que aborde integralmente as dimensões

socioemocionais das(os) próprias(os) docentes, que ainda são vistas(os) somente como ferramenta a serviço da aprendizagem.

Profissão, trabalho e identidade docente: competências complexas

A profissionalidade docente, conforme defende Contreras (2002), implica em uma competência profissional que transcende o sentido puramente técnico e envolve “[...] competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas”.

O ensino pode ser caracterizado como um “curso de formação para uma profissão do humano” e, ao considerar o ingresso num curso como o ensino, “é preciso dar-lhes [aos candidatos] um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores”, uma vez que o “desenvolvimento profissional” deve ser constante na caminhada de “tornar-se professor” (Nóvoa, 2017, p. 1121).

Especificamente sobre a ação de ensinar, esta pode ser considerada como uma atividade emocional, sendo as emoções das(os) professoras(es) impactadas pelo comportamento das(os) alunas(os) que, por sua vez, influenciam as atividades de ensino em um movimento cíclico: as emoções das(os) professoras(es) também impactam os comportamentos e resultados das(os) estudantes.

Sendo assim, a escola deve ser percebida não apenas como um espaço para se ensinar, mas, como defendido por Diniz-Pereira (2015, p. 147), “temos que passar a enxergar esse espaço [a escola] como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo [...]” e, nessa direção, o papel do docente tem significativa importância, a começar pela identificação de sua condição.

A identidade docente, como definido por Danielewicz (2001), envolve o estabelecimento social e cultural do(a) professor(a) como pessoa, mas, sobretudo, o significado de seu próprio ofício e a importância que “ser professor(a)” tem em sua vida e, nesse aspecto, as competências socioemocionais passam a reforçar o time de outras competências complexas necessárias ao fazer docente. De acordo com Teixeira, Oliveira e Alves (2020), é possível definir competências socioemocionais como:

[...] capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Ou seja, elas expressam-se no modo de sentir, pensar e agir de cada um ao se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos e persistir em alcançá-los, tomar decisões, abraçar novas ideias ou enfrentar situações adversas. (Teixeira; Oliveira; Alves, 2020, p. 5).

Em sala de aula, há evidências de que o estabelecimento de um clima mais propício à aprendizagem está diretamente relacionado à contribuição de professoras(es) com competências socioemocionais mais desenvolvidas (Jennings; Greenberg, 2009); daí a importância, conforme apontado por Irala, Ferreira e Blass (2022, p. 4), de também serem implementadas, no Brasil, ações voltadas aos aspectos emocionais, como a “inclusão de programas de aprendizagem socioemocional em instituições formadoras de professores.”

Emocionalidade, condição docente e o debate neurocientífico

No âmbito da reflexão proposta neste artigo, faz-se necessário esclarecer que é reconhecida a dificuldade da definição do termo “emoções” e do conceito de

“emocionalidade” (Ray, 2013), que acaba por ser maximizada em virtude da habitual confusão, por meio da referência direta, àquilo que sentimos quando se fala em emoções.

Sendo assim, adota-se a definição de emocionalidade, estabelecida por Tieppo (2019, p. 41), como a “forma de ler melhor o mundo”, compreendendo-se que é ela quem fornece a gradação da atenção e da motivação, por meio da disponibilidade emocional e da atribuição de valor para as situações vividas, ou seja, “a emocionalidade é um componente-chave da experiência subjetiva que influencia a memória” (Ray, 2013, p. 189, tradução nossa).

No contexto educacional, compreende-se que, como reforçado por Chen e Cheng (2021), a racionalidade deve ser acompanhada pela emocionalidade, dada a estreita ligação da emoção com o ensino e a aprendizagem, já que as emoções desempenham um papel essencial na vida cotidiana, influenciando, não só os comportamentos, atitudes e pensamentos de cada indivíduo, como também, os outros ao redor.

Pesquisas sobre as emoções de professoras(es) durante suas atividades regulares de ensino, também mostram que as(os) professoras(es) comportam-se de forma dinâmica, em dimensões sociais, culturais e políticas, e suas emoções são, conseqüentemente, influenciadas por essas dimensões. (Chen, 2020; Frenzel, 2014; Chen, 2019).

Portanto, o ato pedagógico da(o) profissional da educação envolve desdobramentos de suas próprias complexidades e saberes, uma vez que o trabalho docente é realizado por sujeitos singulares e plurais (Diniz-Pereira, 2018), e que a condição docente está diretamente atrelada aos seus repertórios socioculturais.

Considera-se, nesse contexto, a condição docente como "situação na qual um sujeito se torna professor" (Teixeira, 2007, p. 428).

A condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola. Nela interferem os sujeitos sócio-culturais implicados na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações e trocas se realizam, assim como os parâmetros de sua institucionalidade. (Teixeira, 2007, p. 434).

Já o termo “repertório sociocultural” é aqui utilizado como um "campo de possibilidades", a partir do qual os sujeitos "tomam suas decisões [...], estabelecem suas alianças e entram em conflito em torno de interesses e valores [...], com base em experiências sociais" às quais [o sujeito] teve ou tem acesso" (Velho, 1994).

Especificamente sobre as emoções das(os) professoras(es), elas afetam vários aspectos da educação, destacando-se quatro conseqüências principais da emoção docente: às(aos) próprias(os) professoras(es); alunas(os); ensino; e aprendizagem (Chen, 2021).

Considerando o impacto direto das emoções nas(os) professoras(es), alunas(os), no ensino e na aprendizagem, é importante explorar como esses processos emocionais relacionam-se com o funcionamento do cérebro. Nesse sentido, as Neurociências podem oferecer ferramentas importantes para desvendar a complexidade das emoções, no contexto educacional, tanto para compreender as emoções das(os) estudantes e a influência na aprendizagem, quanto para apoiar o autoconhecimento emocional das(os) docentes.

As Neurociências consolidam cada vez mais seu espaço, enquanto ramo multidisciplinar em pesquisas científicas, tornando-se área de fundamental importância

para a “compreensão das relações do ser humano com o mundo natural e social” (Brockington, 2011, p. 20) e, portanto, “o trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 143), enfatizando-se, aqui, o conhecimento não somente do funcionamento cerebral das(os) aprendizes assistidas(os), como de se próprio, enquanto profissional do saber que requer busca constante por aprendizados.

Porém, conforme apontado por Gola (2021), as múltiplas contribuições surgidas ao longo dos anos, no âmbito da chamada Neurociência Educacional, têm focado na relação neurocientífica sob o aspecto dos processos de aprendizagem, sendo menor a atenção direcionada aos processos subjacentes ao ensino.

Em 2020, Giancarlo Gola realizou uma revisão sistemática da literatura, com foco exclusivo em fontes primárias de natureza conceitual ou empírica, sobre o construto de ensino. Sua pesquisa abrangeu documentos disponíveis em bases de dados entre 2000 e 2020, utilizando termos como "*Teaching OR Brain*" e "*Teaching OR Neuroscience*", visando identificar contribuições no campo da pesquisa educacional. Ao todo, foram analisados 3.051 estudos, dos quais 503 estavam relacionados à educação, com um aumento significativo de publicações entre 2011 e 2018. Na seleção da literatura, foram excluídos os estudos que abordavam o aprendiz, focando apenas em fontes primárias sobre o ensino. Como resultado, foram identificados 130 estudos, dos quais 14 foram selecionados para uma análise mais aprofundada, centrando-se, especificamente, no cérebro do professor.

Tal revisão reforçou o que já fora apontado por outras(os) estudiosas(os), a respeito da complexidade do processo de ensino e da ausência de ferramentas investigativas eficazes para explorar o ‘cérebro que ensina’, em comparação à multiplicidade de ferramentas e métodos para explorar o ‘cérebro que aprende’, além de uma maior atenção ainda concentrada no estudante e nos mecanismos neurológicos associados à aprendizagem (Gola, 2021).

Como verificado por Battro (2010), a visão da maioria das(os) especialistas estudiosas(os) dos processos de ensino e aprendizagem é a de que somente os humanos ensinam, em sentido estrito, embora todos os animais aprendam, portanto ainda há carência de suporte experimental de estudos com animais que são tão importantes para entender a evolução de nossas habilidades básicas de aprendizagem, mas não são muito úteis para explorar o desenvolvimento das habilidades de ensino, consideradas exclusivas aos humanos.

Segundo Rodriguez e Fitzpatrick (2014), independente de se e como o ensino humano é mais sofisticado que dos outros animais, descobrir os processos dessa habilidade humana, complexa e cognitiva, é essencial, pois o “cérebro do professor é um sistema dinâmico complexo em constante interação com, e em resposta a, seu contexto (mais importante, seu aluno)”; daí, a adoção do termo “*teaching brain*” (cérebro que ensina), para “encapsular todos os processos invocados durante o ato de ensinar [e] [...] para orientar a pesquisa que leva em consideração a complexidade e a profundidade do esforço de ensino específico para o ser humano” (Rodriguez, 2012, p. 177, tradução nossa).

Diante do cenário traçado, é possível inferir que se discute muito sobre as reações emocionais das(os) discentes e a necessidade de a(o) docente estar atenta(o) a tais reações, uma vez que estas podem servir tanto para o sucesso como para o fracasso da(o) educanda(o), mas são necessários mais estudos que abordem, de maneira mais profunda, o aspecto da emocionalidade, sob o ponto de vista, também, da(o) docente.

Cenário de pesquisas sobre emoções de professoras(es)

Compreendendo a importância das emoções para o contexto educacional como um todo, as pesquisas sobre as emoções de professoras(es) têm aumentado nos últimos tempos, depois de décadas sem reconhecimento.

Chen, Yin e Frenzel (2020) apontaram que o número de artigos sobre emoções de docentes, publicados em periódicos nos últimos cinco anos que antecederam 2020 (de acordo com estatísticas da Scopus), foi de 497, constituindo a maior proporção (61%) do *corpus* total de 812 artigos sobre o tema nos últimos 35 anos. Contudo, com a descoberta do vírus SAR-CoV-2 e a pandemia de COVID, iniciada em 2019, a relevância desse tema intensificou-se ainda mais. Pesquisas realizadas após o início da pandemia revelam que professoras(es) enfrentaram níveis elevados de estresse, devido à mudança repentina para o ensino remoto, à sobrecarga de trabalho e às incertezas em relação ao futuro da educação (Rubilar; Oros, 2021).

Esse cenário sugere que pesquisas sobre as emoções de professoras(es) ganharam um novo impulso, desde a pandemia, considerando a intensificação dos desafios emocionais, enfrentados por essas(es) profissionais.

Apesar de um notável crescimento na pesquisa sobre a temática em voga, ainda é possível apontá-la em estágio prematuro de desenvolvimento, por faltarem abordagens mais completas (com visão integrada), acerca das complexidades das emoções do(a) professor(a) e uma cobertura equilibrada de focos e metodologias de pesquisa. (Chen; Cheng, 2021).

A respeito da necessidade de uma cobertura mais equilibrada das metodologias de pesquisa sobre as emoções de docentes, estudos apontam que há uma predominância de desenhos transversais e métodos de investigação baseados em autorrelato [pesquisas narrativas] (Chen; Yin, Frenzel, 2020), sendo necessário o avanço de pesquisas envolvendo métodos mistos e estudos longitudinais sobre o tópico. (Chen, 2019).

As pesquisas narrativas “podem ser reveladoras dos contextos socioculturais na formação docente” (Diniz-Pereira, 2009, p. 241), uma vez que permitem a investigação das experiências de docentes, por meio do estudo de suas vidas e da maneira como constroem suas identidades.

O método biográfico, de acordo com Bueno (2002, p. 17), apresenta-se como uma “opção alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” e, particularmente, a despeito das pesquisas narrativas na formação docente, que exploram aspectos da subjetividade do(a) professor(a), resultando no desafio de transpor essa subjetividade contida nas narrativas autobiográficas, em “objeto de conhecimento científico.” (Bueno, 2002, p. 19).

Estudos apontam que somente o uso das pesquisas narrativas (de autorrelato), é problemático, por causa da precisão das emoções relatadas (por exemplo, as emoções podem ser conscientes ou inconscientes; a memória de participantes pode ser falha), além do uso de diferentes termos para emoção (emoção, sentimento, humor, etc.) (Saric, 2015).

Sendo assim, o uso da abordagem de método misto (qualitativa e quantitativa) deve ser encorajado, para aumentar a variação e credibilidade das descobertas (Creswell; Clark, 2017), como também para equilibrar o desenvolvimento de focos de pesquisa.

Nessa direção, Pekrun (2006) já apontara que o projeto de pesquisa qualitativa é mais adequado para explorar e descrever fenômenos emocionais, e gerar hipóteses, enquanto um projeto quantitativo rigoroso é necessário para testar hipóteses sobre os antecedentes e resultados das emoções, e que o uso integrado das 2 abordagens

poderia contribuir com a progressão da produção de conhecimento sobre emoção do professor.

Além disso, a necessidade de se realizarem estudos longitudinais pode ser justificada, uma vez que as emoções do(a) professor(a) apresentam natureza dinâmica. Há relatos de que as emoções do(a) professor(a) variam entre o local de trabalho, sua vida pessoal, e ao longo do tempo. (Chen, Z. *et al.*, 2020). Considera-se que o dilema metodológico enfrentado pela pesquisa sobre o tema das emoções de docentes advém de sua ambiguidade conceitual e natureza elusiva, além da significativa dificuldade em se medir essas emoções (Fried *et al.*, 2015).

Conforme destacado por Chen (2021), a respeito das pesquisas envolvendo emoções do(a) professor(a), recomenda-se uma combinação de estudos qualitativos e quantitativos, experimentais e não experimentais, de laboratório e de campo, estudos transversais e estudos longitudinais.

A autora também aponta que alguns focos de pesquisa sobre emoções de docentes ainda são raramente investigados como, por exemplo, os antecedentes socioculturais, e que apenas relações superficiais sobre a temática já são compreendidas, por isso, a necessidade de que “pesquisas futuras explorem, amplamente, o campo, a fim de obter uma compreensão mais refinada da complexidade da emoção do(a) professor(a)” (Chen, 2021, p. 23, tradução nossa).

Pesquisas indicam que a literatura sobre as emoções dos professores é distorcida, proveniente de um número limitado de sociedades acadêmicas ativas, com o Brasil na lista das menos engajadas no tema (Chen; Cheng, 2020). Estudos demonstram que as emoções de professoras(es) são influenciadas por fatores socioculturais (como apontado por Bang e Montgomery, 2010; Hayik e Weiner-Levy, 2019), destacando a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre esses fatores e o contexto em que os docentes atuam, dada sua influência emocional (Chen, 2021).

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal fazer emergir algumas reflexões acerca da formação docente, focando em aspectos socioemocionais. Considerando a premissa de que a aprendizagem é uma atividade social e, por isso, requer interações, as(os) professoras(es), além de interagir com as(os) estudantes, precisam estar engajadas(os), constantemente, na busca por competências complexas e, nessa direção, os aspectos emocionais devem ser efetivamente considerados nos contextos de formação inicial e continuada de professoras(es), com vistas a um satisfatório desenvolvimento profissional docente, para que possam lidar da melhor maneira com as diversas demandas que são apresentadas em sua rotina.

Referências

- AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem / Serviço Social da Indústria**. Brasília: SESI/DN, 2022.
- AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. Dal Castel; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1217-1232, 2018.
- BANG, Hyeyoung; MONTGOMERY, Diane. Exploring Korean and American teachers' preferred emotional types. **Rooper Review**, v. 32, n. 3, p. 176-188, 2010.
- BARRETT, Lisa Feldman. The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. **Social cognitive and affective neuroscience**, v. 12, n. 1, p. 1-23, 2017.
- BATTRO, Antonio M. The teaching brain. **Mind, Brain, and Education**, v. 4, n. 1, p. 28-33, 2010.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 out.. 2021
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e define normas institucionais para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais. 2024a. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 45, 30 maio 2024.
- BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. 2024b. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2024.
- BROCKINGTON, Guilherme. **Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002.
- CHEN, Junjun. Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. **Cambridge Journal of Education**, v. 51, n. 3, p. 327-357, 2020.
- CHEN, Junjun. Research review on teacher emotion in Asia between 1988 and 2017: Research Topics, research types, and research methods. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 1628, 2019.
- CHEN, Junjun. Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. **Cambridge Journal of Education**, v. 51, n. 3, p. 327-357, 2021.
- CHEN, Junjun; CHENG, Tianjun. Review of research on teacher emotion during 1985–2019: a descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. **European Journal of Psychology of Education**, p. 1-22, 2021.
- CHEN, Zixi *et al.* Understanding the Complexity of Teacher Emotions From Online Forums: A Computational Text Analysis Approach. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 921, 2020.
- CHEN, Junjun; YIN, Hongbiao; FRENZEL, Anne C. Teacher Emotions Matter—Nature, Antecedents, and Effects. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 605389, 2020.

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSENZA, Ramos M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage publications, 2017.
- DAMASIO, António Rosa. **O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano**. Companhia das Letras, 1994.
- DANIELEWICZ, Jane. **Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education**. Suny Press, 2001.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas de histórias de vida na formação docente: vantagens, dilemas, paradoxos e tensões. *In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Prodoc: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 10, n. 18, p. 67-74, 2018.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74.
- EKMAN, Paul. **Emotions revealed: Recognizing faces**. W. W. Norton & Company, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FRENZEL, Anne C. Teacher emotions. *In: PEKRUN, R; LINNENBRINK-GARCIA, L. (Orgs). International Handbook of Emotions in Education*. New York, NY: Routledge, 2014, p. 494-519.
- FRIED, Leanne; MANSFIELD, Caroline; DOBOZY, Eva. **Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research**. *Issues in Educational Research*, v. 25, n. 4, p. 415-441, 2015.
- GOLA, Giancarlo. Conoscere l'insegnamento attraverso il cervello. Prospettive di interazione tra neuroscienze e processi didattici dell'insegnante. **Formazione & insegnamento**, v. 18, n. 2, p. 064-074, 2020.
- GOLA, Giancarlo. Cosa succede nel cervello quando si insegna? La prospettiva Teaching Brain. **RTH - Sezione BEC Bio-Education & Cognition**, n. 8, p. 56-60, 2021.
- HAYIK, Rawia; WEINER-LEVY, Naomi. Prospective Arab teachers' emotions as mirrors to their identities and culture. **Teaching and Teacher Education**, v. 85, p. 36-44, 2019.
- IRALA, Valesca Brasil; FERREIRA, Raíssa Grierson; BLASS, Leandro. Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-20, e20916, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.20916>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of educational research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.
- MESQUITA, Batja. Emotions in context: A sociodynamic model of emotions. **Emotion Review**, 6(4), 298-302, 2011.

- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.
- PEKRUN, Reinhard. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational psychology review**, v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006.
- RAY, William J. **Evolutionary psychology**: neuroscience perspectives concerning human behavior and experience. Los Angeles: SAGE, 2013.
- RODRIGUEZ, Vanessa. The teaching brain and the end of the empty vessel. **Mind, Brain, and Education**, v. 6, n. 4, p. 177-185, 2012.
- RODRIGUEZ, Vanessa. The human nervous system: A framework for teaching and the teaching brain. *Mind, Brain, and Education*, v. 7, n. 1, p. 2-12, 2013.
- RODRIGUEZ, Vanessa; FITZPATRICK, Michelle. **The teaching brain**: an evolutionary trait at the heart of education. New York: The New Press, 2014.
- RODRIGUEZ, Vanessa; MASCIO, Bryan. What is the Skill of Teaching? A New Framework of Teachers' Social Emotional Cognition. In: LOPEZ, A.E.; OLAN, E.L. (Eds.), **Transformative Pedagogies for Teacher Education**: Moving Towards Critical Praxis in an era of Change. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2018.
- RODRIGUEZ, Vanessa *et al.* With awareness comes competency: The five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. **Early education and Development**, v. 31, n. 7, p. 940-972, 2020.
- RUBILAR, Natalia; OROS, Laura Beatriz. Stress and burnout in teachers during times of pandemic. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 756007, 2021.
- SARIC, Marjeta. Teachers' emotions: research review from a psychological perspective. **Journal Of Contemporary Educational Studies**, v. 66, n. 4, p. 10-25, 2015.
- STRAUSS, Sidney. Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. In: PILLEMER, D.; WHITE, S (Eds.), **Developmental psychology and social change**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.
- TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente**: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 426-443, 2007.
- TEIXEIRA, Karen Cristine; OLIVEIRA, Cynthia Sanches; ALVES, Gisele (Org.). **Competências socioemocionais de educadores**: seu papel central para uma concepção de educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020.
- TIEPPO, Carla. **Uma viagem pelo cérebro**: a via rápida para entender a neurociência. São Paulo: Conectomus, 2019.
- VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

Submissão: 25/10/2024. **Aprovação:** 25/11/2024. **Publicação:** 18/12/2024.