



UNIVERSIDADE LA SALLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação

**O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE PROFESSORES EM
QUESTÃO: ABORDAGENS CRÍTICAS**

ALINE MARIA DE OLIVEIRA WEBER MORAES

Canoas, 2024

ALINE MARIA DE OLIVEIRA WEBER MORAES

**O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE PROFESSORES EM
QUESTÃO: ABORDAGENS CRÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle – UNILASALLE, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Conte

Canoas, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B478j Moraes, Aline Maria de Oliveira Weber.
O desenvolvimento socioemocional de professores em questão [manuscrito]:
abordagens críticas / Aline Maria de Oliveira Weber Moraes – 2024.
150 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
“Orientação: Profa. Dra. Elaine Conte”.

1. Dimensão socioemocional. 2. Saberes educativos. 3. Reificação. I. Conte,
Elaine. II. Título.

CDU: **316.7**

Bibliotecário responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/000046P

ALINE MARIA DE OLIVEIRA WEBER MORAES

**O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE PROFESSORES EM
QUESTÃO: ABORDAGENS CRÍTICAS**

Dissertação aprovada para obtenção
do título de mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação, da
Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Esther Caldino Mérida
Universidad Marista UMA/México

Prof.^a Dr.^a Maiane Liana Hatschbach Ourique
Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a. Dr.^a. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a. Dr.^a. Lúcia Regina Lucas da Rosa
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a. Dr.^a. Elaine Conte
Orientadora e presidente da banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 03 de abril de 2024.

Agradecimentos

Minha gratidão a Deus pela vida, por tantas oportunidades vivenciadas e por sonhos realizados, como este, expressão de seu amor.

À minha família por serem meus maiores incentivadores e por compreenderem o cansaço e também a ausência, ainda que eu estivesse presente. Na esperança de estarmos mais juntos agora, encerramos felizes esta etapa. A vocês o meu amor sempre.

À minha querida orientadora, professora Dra. Elaine Conte, pela condução de minha trajetória. Sempre tão solícita e amável, transbordando sua capacidade de trazer calma aos momentos agitados que fazem parte da construção de uma pesquisa.

Aos meus amigos, colegas e a todos aqueles que compreenderam a fadiga e meu necessário afastamento de momentos diversos.

À Prefeitura Municipal de Canoas, pela oportunidade de usufruir da bolsa de estudos.

“Numa de suas parábolas, Jesus fala do camponês lançando sementes ao solo. Algumas caem nas pedras e são comidas pelas aves, outras caem num solo árido e resistem por pouco tempo. Mas há aquelas que encontram boa terra e crescem vigorosas. Assim também nós precisamos de um solo acolhedor para nos desenvolver. Nosso solo acolhedor é o amor.”

Maturana

RESUMO

A dissertação parte de questionamentos e inquietações cotidianas acerca da formação cultural de professores e das possibilidades de um olhar ampliado, que contemple a dimensão socioemocional para o desenvolvimento da profissão. A dimensão socioemocional é hoje, na era do ensino estruturado e das avaliações externas de todos os tipos, o maior desafio das relações humanas e do trabalho pedagógico. A abordagem hermenêutica traz uma revisão de literatura com diferentes pensadores do campo da educação e está vinculada à linha de pesquisa culturas, linguagens e tecnologias na educação. O trabalho investiga as produções de teses e dissertações no Brasil relacionadas à temática da dimensão socioemocional para professores, a fim de compreender as principais tendências formativas acerca dos saberes necessários para o desenvolvimento socioemocional dos educadores frente às demandas relacionais que precisam ser apreendidas, para não afetar a própria saúde mental. Além disso, o trabalho analisa os conhecimentos histórico-culturais elaborados acerca dos saberes necessários à prática educativa e voltados ao desenvolvimento socioemocional de professores. Partimos das seguintes perguntas: Quais embates circulam em torno do desenvolvimento socioemocional na formação de professores na atualidade? Que elementos centrais e saberes estão sendo propostos sobre o desenvolvimento socioemocional? Os resultados revelam uma diversidade de abordagens e perspectivas relacionadas ao desenvolvimento socioemocional, mas, também, identificamos embates significativos em torno do desenvolvimento socioemocional na formação pedagógica, especialmente em um contexto controverso como o atual, que preconiza respostas objetivas e técnicas a problemáticas humanas. Assim, a reificação e a razão técnica estão presentes no cotidiano do trabalho pedagógico e no convívio escolar, sobrepondo-se aos conhecimentos socioemocionais. As tendências e ações implementadas para promover esse desenvolvimento variam amplamente, refletindo a complexidade da educação socioemocional, cujos aspectos do trabalho instrumentalizado foram evidenciados pela pandemia. Esses resultados destacam a importância de uma análise contínua e aprofundada sobre a inclusão da dimensão socioemocional no trabalho de professores, visando promover um olhar mais humanizador e sensível aos sujeitos da educação em respeito aos saberes socioemocionais necessários ao trabalho e atuação profissional.

Palavras-chave: Dimensão socioemocional; Saberes educativos; Reificação.

RESUMEN

La disertación se basa en interrogantes e inquietudes cotidianas sobre la formación cultural de los docentes y las posibilidades de una perspectiva más amplia, que incluya la dimensión socioemocional para el desarrollo de la profesión. La dimensión socioemocional es hoy, en la era de la enseñanza estructurada y de evaluaciones externas de todo tipo, el mayor desafío en las relaciones humanas y el trabajo pedagógico. El enfoque hermenéutico trae una revisión de la literatura con diferentes pensadores en el campo de la educación y se vincula a la línea de investigación sobre culturas, lenguas y tecnologías en educación. El trabajo investiga la producción de tesis y disertaciones en Brasil relacionadas con el tema de la dimensión socioemocional para docentes, con el fin de comprender las principales tendencias de formación en cuanto a los conocimientos necesarios para el desarrollo socioemocional de los educadores frente a la realidad relacional exigencias que es necesario aprender para no afectar la propia salud mental. Además, el trabajo consiste en analizar el conocimiento histórico-cultural elaborado sobre los saberes necesarios para la práctica educativa y orientado al desarrollo socioemocional de los docentes. Partimos de las siguientes preguntas: ¿Qué conflictos circulan en torno al desarrollo socioemocional en la formación docente hoy? ¿Qué elementos centrales y conocimientos se están proponiendo sobre el desarrollo socioemocional? Los resultados revelan una diversidad de enfoques y perspectivas relacionadas con el desarrollo socioemocional, pero también identificamos importantes conflictos en torno al desarrollo socioemocional en la formación pedagógica, especialmente en un contexto controvertido como el actual, que aboga por respuestas objetivas y técnicas a los problemas humanos. Así, la cosificación y la razón técnica están presentes en el trabajo pedagógico cotidiano y en la vida escolar, superponiéndose con el conocimiento socioemocional. Las tendencias y acciones implementadas para promover este desarrollo varían ampliamente, reflejando la complejidad de la educación socioemocional, cuyos aspectos de trabajo instrumentalizado fueron puestos de relieve por la pandemia. Estos resultados resaltan la importancia de un análisis continuo y profundo de la inclusión de la dimensión socioemocional en el trabajo de los docentes, con el objetivo de promover una visión más humanizadora y sensible de los sujetos de la educación con respecto al conocimiento socioemocional. necesario para los profesores.

Palabras clave: Dimensión socioemocional; Saberes educativos; Reificación.

ABSTRACT

The dissertation is based on everyday questions and concerns about the cultural training of teachers and the possibilities of a broader perspective, which includes the socio-emotional dimension for the development of the profession. The socio-emotional dimension is today, in the era of structured teaching and external assessments of all types, the greatest challenge in human relations and pedagogical work. The hermeneutic approach brings a literature review with different thinkers in the field of education and is linked to the line of research on cultures, languages and technologies in education. The work investigates the production of theses and dissertations in Brazil related to the theme of the socio-emotional dimension for teachers, in order to understand the main training trends regarding the knowledge necessary for the socio-emotional development of educators in the face of the relational demands that need to be learned so as not to affect the own mental health. Furthermore, the work consists of analyzing the historical-cultural knowledge elaborated on the knowledge necessary for educational practice and aimed at the socio-emotional development of teachers. We start with the following questions: What conflicts are circulating around socio-emotional development in teacher training today? What central elements and knowledge are being proposed about socio-emotional development? The results reveal a diversity of approaches and perspectives related to socio-emotional development, but we also identify significant conflicts around socio-emotional development in pedagogical training, especially in a controversial context like the current one, which advocates objective and technical responses to human problems. Thus, reification and technical reason are present in everyday pedagogical work and school life, overlapping with socio-emotional knowledge. The trends and actions implemented to promote this development vary widely, reflecting the complexity of socio-emotional education, whose aspects of instrumentalized work were highlighted by the pandemic. These results highlight the importance of a continuous and in-depth analysis of the inclusion of the socio-emotional dimension in the work of teachers, aiming to promote a more humanizing and sensitive view of the subjects of education with respect to the socio-emotional knowledge necessary for teachers.

Keywords: Socioemotional dimension; Educational knowledge; Reification.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Capacidades Socioemocionais.....	32
Quadro 2. Dimensões Comportamentais.....	34
Quadro 3. Competências gerais da BNCC.....	47
Quadro 4. Categorias de saberes docentes.....	67
Quadro 5. Tabela de conhecimentos profissionais.....	70
Quadro 6. Saberes construídos pelo professor.....	72
Quadro 7. Comparação entre trabalho industrial e trabalho docente.....	75
Quadro 8. Base de dados das pesquisas, descritores e achados.....	79
Quadro 9. Tabela síntese dos trabalhos mapeados.....	85
Quadro 10. Trabalhos selecionados para a pesquisa.....	88
Quadro 11. Os componentes das emoções.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Trabalhos categorizados por temática.....	81
Gráfico 2. Instituições onde foram realizadas as pesquisas.....	82
Gráfico 3. Composição do <i>corpus</i> analítico-investigativo.....	97
Gráfico 4. Nuvem de palavras – tipos de pesquisas.....	97
Gráfico 5. Nuvem de palavras – abordagens das pesquisas.....	98
Gráfico 6. Nuvem de palavras – instrumentos de coleta de dados.....	98
Gráfico 7. Público-alvo das pesquisas.....	98
Gráfico 8. Nuvem de palavras – métodos de análise.....	99
Gráfico 9. Figura para reflexão	115

LISTA DE SIGLAS

- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PNE - Plano Nacional de Educação
- SEFIC - Semana Científica da Unilasalle
- CEMEI - Centro Municipal de Educação Inclusiva
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- ATD - Análise Textual Discursiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 JUSTIFICATIVA	23
2.1 Relevância pessoal-profissional.....	23
2.2 Relevância acadêmico-científica.....	28
2.3 Relevância social.....	31
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
3.1 De mãos dadas com a formação de professores.....	36
3.2 A questão da racionalidade técnica.....	42
3.3 Axel Honneth e a reificação.....	53
3.4 O trabalho do professor em sua complexidade.....	60
4 PROBLEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	77
4.1 Análise dos dados.....	82
4.2 Um recorte sobre a formação de professores: CAPES e BDTD.....	84
5 PERSPECTIVAS DO INTERPRETAR E DA PRODUÇÃO DE SENTIDO.....	97
5.1 O que dizem os achados.....	99
5.1.1 O reconhecimento da importância da formação socioemocional.....	100
5.1.2 Formação para que e para quem?.....	107
5.1.3 A questão da racionalidade técnica.....	111
5.1.4 Aspectos socioemocionais ligados ao trabalho.....	117
5.1.5 Outras implicações de ser professor(a).....	120
5.1.6 O que pode contribuir positivamente.....	124
5.1.7 Impactos da pandemia.....	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	140

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas que se dedicam a educar os professores em seu trabalho na escola ainda não apresentam uma orientação robusta voltada ao desenvolvimento socioemocional¹, com atenção às necessidades culturais brasileiras. A dimensão socioemocional é hoje, na era do ensino estruturado e das avaliações externas de todos os tipos, o maior desafio das relações humanas, em todas as áreas. Especialmente para os professores, que lidam com uma gama de emoções e crises de todas as ordens na interação com estudantes, colegas, pais e gestores escolares diariamente, há uma dessensibilização ideológica e o não reconhecimento do valor das relações socioemocionais à formação humana e aos saberes da profissão, para fazer avançar a cultura educacional como um todo. Muitas vezes, essa falta de reconhecimento está em contraposição às expectativas e tradições desestimulantes da conquista democrática.

Além disso, em nosso país, não há o reconhecimento dos governantes acerca do valor da educação e do professor, que passa pelo investimento concreto em educação pela melhoria de qualidade de vida e saúde emocional de nossas populações. As dificuldades enfrentadas pelos professores no ambiente escolar cotidiano, em um contexto brasileiro marcado por carências financeiras, realidades heterogêneas e distintas, diversidade de sujeitos, exigem respeito às situações singulares. Surge o questionamento se os professores não se beneficiariam ao compartilhar seus conhecimentos adquiridos através da experiência vivida, permitindo que esses conhecimentos sejam reconhecidos por outros grupos produtores de saberes (André, 2002). A reflexão sobre a formação contínua se tornou uma das demandas mais cruciais dos anos 90, abrangendo a discussão sobre a identidade profissional do professor e sua construção como sujeito historicamente situado. Nesse processo, destaca-se a mobilização dos saberes da experiência, dos saberes científicos e dos saberes pedagógicos como

¹ A partir de 1990, António Damásio realizou pesquisas sobre a importância das emoções na cognição e no comportamento humano, para a tomada de decisões, na formação de memórias e no desenvolvimento de aprendizagens interativas no universo educacional (Fóz; Marques, 2023). A dimensão socioemocional da profissão de professor/a não ocorre apenas em termos de formação acadêmica ou de forma individual, mas é algo muito mais complexo que engloba a dimensão cultural no contato com o mundo subjetivo, objetivo e social, especialmente quando implica os saberes necessários à prática educativa que são construídos na ação coletiva.

um primeiro passo para fazer avançar o investimento na relação socioemocional da profissão.

Existe uma demanda socioemocional muito grande que o professor precisa apreender, que exige capacidades interpessoais na cultura contemporânea dentro da sala de aula. A verdade é que nem sempre o professor está preparado para atuar em relações conturbadas, mantendo o equilíbrio emocional para organizar ideias e prever ações a serem realizadas, agindo em situações limite, no olho do furacão. Para além do conhecimento técnico e teórico, há uma necessidade importante de formação socioemocional para não afetar a própria saúde mental e os planos de ação, finalidade e realidade pedagógica dentro e fora da escola. Os trabalhadores da educação que se sentem motivados a ensinar e a aprender em sintonia com a saúde e o bem-estar social pode observar reflexos positivos em seu dia a dia escolar, compreendendo o sentido autoformativo da educação socioemocional.

Mas, voltado à área da formação socioemocional de professores, ao longo dos anos, não há destaque algum para as discussões sobre o desenvolvimento socioemocional de professores. Há, inclusive, uma tendência ao desmerecimento para estudos que se dedicam a pensar as bases emocionais da aprendizagem ou enfocam as relações entre o desenvolvimento pessoal e profissional docente. O discurso comum é o de que isso já é conhecido e foi estudado o suficiente. O silenciamento das pesquisas sobre as emoções reflete-se também no silenciamento dos cursos de formação ofertados, assim como nos desafios indicados por Marli André (2002).

Professores veteranos e calouros na profissão necessitam cada vez mais organizar seus pensamentos para prever ações a serem realizadas, no sentido de equilibrar a saúde mental no trabalho cotidiano. Afinal de contas, somos seres sociais e para validarmos a nossa existência no mundo, bem como experienciar o nosso pertencimento, é urgente que consigamos perceber o quanto as relações interpessoais são fundamentais para aprender. Sabemos, também, da importância da *educação emocional* para professores, no entanto, identificamos poucas investigações nesse campo em diferentes países, evidenciando uma espécie de descaso com uma responsabilização formativa e dificuldades na implementação de um currículo escolar, especificamente voltado ao

desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes (Fóz; Marques, 2023).

Ao reconhecermos as demandas socioemocionais da profissão, observamos que tanto os estudos sobre a formação inicial quanto continuada são de relevância para o desenvolvimento dos processos educacionais e para que pensemos a qualificação profissional e, conseqüentemente, as práticas relacionais e de tudo que dela reverbera no que se refere ao ensino, pesquisa e aprendizagens sociais. Consideramos que a cultura traz ambigüidades, como a história da formação humana (*areté, paideia, bildung*)², porque é tecida “de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar” pela instrução ou competência (Chauí, 1994, p. 124).

A dimensão socioemocional do professor está intrinsecamente ligada aos seus saberes da formação humana e à sua experiência cultural. Como bem colocado por Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Em outras palavras, a construção da identidade profissional é um processo contínuo e difícil. Essa construção ocorre não apenas por meio da formação acadêmica, mas principalmente na experiência, na ação e na reflexão sobre o próprio trabalho junto à tradição cultural.

Durante essa jornada, os professores incorporam não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também aspectos socioemocionais, éticos, políticos, estéticos e poéticos que moldam sua interação com os estudantes, colegas e comunidade escolar. A experiência cultural do professor também possui um papel crucial, influenciando suas percepções, valores e atitudes, que podem se solidarizar no agir com os outros sujeitos. Através de um diálogo existencial sobre suas práticas, o professor se torna mais consciente de

² Aquilo que poderia ser considerado como a dimensão formadora do conhecimento, uma dimensão que tradicionalmente os associava à cultura (*Paideia, Bildung, Lumières*) e cuja aquisição implicava uma transformação positiva nas formas de pensar, agir e ser, é agora excluído do âmbito relativamente limitado das questões cientificamente relevantes e tecnicamente solucionáveis. (Tardif, 2014; Conte, 2012).

suas emoções, capacidades interpessoais e da dinâmica social em sala de aula endereçada ao mundo a ser transformado e humanizado. Assim, a dimensão socioemocional se entrelaça com os saberes da formação e da experiência cultural do professor, enriquecendo sua prática pedagógica e contribuindo para seu contínuo desenvolvimento profissional.

Interessante notar que a pesquisa sobre os saberes formativos e das práticas dos professores é um tema recorrentemente pesquisado pelos próprios docentes. Tal fenômeno não é comum em outras áreas, como médicos pesquisando sobre médicos, revelando-se como uma peculiaridade da área da Educação, conforme destaca Sacristán (2012). Charlot (2006, p. 15) diz que:

[...] educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos.

Levando adiante esse debate, os estudos atinentes à temática da formação de professores recebem influências de movimentos educacionais que se modificam ao longo do tempo, de acordo com as tendências pedagógicas e com os demais estudos da área da Educação, Psicologia, Filosofia e outras áreas do conhecimento que impactam seus conceitos e práticas no âmbito da pesquisa e do ensino. A expressão em evidência *competências socioemocionais* foi repensada, sendo substituída pela ideia de trabalhar com a *dimensão socioemocional* para buscar traduzir o sentido humano (com o outro) do conceito. Para Perrenoud (2000, p. 15), competência é definida como “capacidade para mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Para o autor, entre estes recursos estão os conhecimentos teóricos e metodológicos em voga, que reforçam a ideia de instrumentalização, não retomando a perspectiva de humanização que se pretende adotar aqui. Albino e Silva (2019, p. 4) também contribuem afirmando que “a formação por competências visa a *preparação do homem* para atender às condições contemporâneas *de produção de bens e serviços* em suas novas formas de

organização do trabalho”. Para Pimenta (2012, p. 49), o termo competência não é apropriado para traduzir a visão do professor e dos saberes da profissão, afirmando:

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluído, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo *posto de trabalho*.

Frente a essas discussões conceituais, entendemos que o trabalho do professor só tem sentido quando consegue compartilhar, incluir e gerar emoções com o próprio (re)conhecimento. Os processos de educar experienciados e guiados por dimensões que acolhem e integram as emoções dos outros geram novos significados ao existir e às memórias sociais. Os saberes necessários à prática educativa implicam no atuar mais conectado com os outros, conferindo significados para a vida coletiva na escola e à reinvenção profissional.

[...] capacidades não seriam apenas as habilidades existentes no interior de uma pessoa, pois incluem as liberdades e as oportunidades criadas pela combinação entre as faculdades pessoais e o entorno político, social e econômico, o que denomina como capacidades combinadas. As características de uma pessoa como a personalidade, a inteligência intelectual e emocional, a saúde física e a habilidade de percepção são entendidas como capacidades internas, as quais não são habilidades inatas, pois desenvolvem-se em interação com os meios social, econômico, familiar e político. Tais capacidades internas devem ser desenvolvidas em uma sociedade que busca apoiar as capacidades humanas, seja através da educação, da oportunidade de boa saúde física e emocional, etc. (Nussbaum, 2012; Devechi, 2023, p. 423-424).

A abordagem pretendida alinha-se, também, ao posicionamento experiencial do professor no trabalho de corpo inteiro em sua profissão, conforme assinala Josso (2007, p. 414):

[...] trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações

sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Parece que com a invasão da operacionalidade técnica e virtual no trabalho do professor, ele perde a dimensão dos saberes da formação e experiência pedagógica e tem o corpo coagido, um corpo docente sem palavras e acrítico, que apenas responde às demandas, avaliações e supervisões instituídas por decreto. Toda ação do professor dentro e fora da escola precisa ser devidamente pensada, organizada e planejada diante das crescentes contradições entre as formas de uso das tecnologias na educação, que frequentemente levam a uma prática mobilizada na instrumentalidade e operacionalidade técnica, com fim em si, deixando de lado ações voltadas a processos solidários e cooperativos entre professores. Tudo indica que a inovação formativa está relacionada ao fortalecimento dos laços para o desenvolvimento socioemocional de professores, especialmente articulado a sua experiência pedagógica e autoformativa no chão da escola, um espaço que deveria ser de formação permanente.

Ressalta-se que o presente estudo não desconsidera a relevância dos aspectos técnicos presentes na formação, visto que eles fazem parte da vida desde a infância até profissionalização, na medida em que permeiam o fazer pedagógico e são necessários à tarefa do professor. Contudo, propõe-se a reflexão acerca da indispensável presença do outro para que possamos aprender a conviver, a existir, a evoluir, como superação da ideia de que os conteúdos, métodos, técnicas são conhecimentos suficientes ao desenvolvimento profissional e ao trabalho pedagógico. Na verdade, não podemos ignorar que tudo na educação começa pela interação socioemocional no desafio do trabalho pedagógico. Nós somos gente que praticamos a amorosidade e assim nos constituímos humanos por elementos emocionais que nos impulsionam à ação, à curiosidade epistemológica, inspirados por relações de reconhecimento com o outro, para garantir a sobrevivência e a relação intersubjetiva no espaço de autoformação escolar.

Parte-se da compreensão do professor em seus aspectos socioemocionais e da pluralidade de saberes necessários ao exercício da atividade pedagógica, acrescentando-se ao debate as capacidades socioemocionais para a inovação

formativa como parte fundamental ao trabalho humano e profissional. Ao longo do trabalho, serão abordados conceitos importantes para a compreensão dos modelos recorrentes de formação de professores e considerados necessários à prática educativa, científica e política do campo. Explanaremos também as concepções relacionadas a outra possibilidade de formação de professores, que busca contemplar a dimensão pessoal, não detendo-se somente à capacitação metodológica e procedimental dos professores, mas ampliando o olhar às relações tidas como fundamentais à atuação profissional.

Esta pesquisa está situada no âmbito da dimensão socioemocional docente, um tema de relevância para o cenário educacional. Pretendemos, além de compreender o modelo recorrente de formação vigente, promover as reflexões necessárias à ampliação do entendimento das possibilidades de formação apontada em estudos já realizados. Almejamos investigar o seguinte problema: Que conhecimentos foram construídos pela cultura acerca da formação de professores voltados ao desenvolvimento da dimensão socioemocional?

O objetivo da investigação é analisar os conhecimentos histórico-culturais elaborados acerca dos saberes necessários à prática educativa e voltados ao desenvolvimento das dimensões socioemocionais, considerando, para tanto, os achados científicos presentes em teses e dissertações produzidas no Brasil nos últimos cinco anos, a partir de um levantamento no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CDTD/CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Mais detalhadamente, os objetivos específicos são:

1. Compreender os conhecimentos socioemocionais relacionados às políticas educacionais na perspectiva dos saberes necessários à prática educativa em variadas fontes de pesquisa.
2. Sistematizar os conhecimentos coletados sobre as abordagens da formação de professores para o desenvolvimento da dimensão socioemocional.
3. Contextualizar o repertório relacionado aos conhecimentos mapeados, verificando as principais tendências, convergências, divergências e os limites dos estudos no campo do conhecimento pedagógico.

O *corpus* analítico-investigativo deste estudo foi constituído por pesquisas exploratórias e descritas em dissertações de Mestrado e teses de Doutorado que tiverem aderência à temática em questão. Tais pesquisas foram buscadas na

plataforma da BDTD e no catálogo da CAPES. O estudo tenciona construir uma ideia de formação na qual os professores se sintam contemplados em seus saberes da experiência, pois, frequentemente, a pesquisa no campo da educação, relacionada ao profissional docente não consegue, de fato, analisar os conhecimentos histórico-culturais elaborados. Charlot (2012, p. 104) refere que:

A pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira - é o que eles dizem.

A hermenêutica será utilizada como base para as análises e interpretações dos dados com aderência ao tema de estudo, lançando um olhar crítico sobre o contexto socioeducacional, a fim de detectar tendências em temas filosóficos, pedagógicos, políticos, econômicos, sociais e estéticos de nosso tempo.

Afinal, a educação não pode ignorar os saberes das novas formas de comunicação, que possibilitam a construção de conhecimentos coletivos, a valorização da dinâmica sociocultural, a entrada no mundo do trabalho e a inclusão humana (Sidi; Conte, 2016, p. 5).

Esta dissertação está subdividida em capítulos, os quais pretendemos explorar para responder a nossa questão principal. Inicialmente, apresentamos a justificativa para a realização do estudo, abrangendo os aspectos pessoal-profissional, acadêmico e social, pretendendo evidenciar a importância das contribuições que a investigação postula construir ao longo do desenvolvimento de cada etapa da pesquisa. Em seguida, procuramos delinear o problema e os objetivos geral e específicos da proposta, a fim de clarificar a temática e nossa questão central neste estudo.

Apresentamos, na sequência, o referencial teórico que dialoga com o estudo, abordando conceitos importantes concernentes ao relevante tema da formação de professores, explorando as particularidades do modelo comumente e contraditório utilizado, centrado nos métodos e procedimentos, ou seja, nos aspectos ligados especificamente à instrumentalização docente e suas habilidades técnicas para o exercício das atividades, relegando a dimensão dos

conhecimentos pedagógicos e socioemocionais da profissão. Juntamente, apresentamos elementos chave para a discussão que se pretende realizar acerca da formação de professores, debatendo as ideias relacionadas ao entendimento mais amplo em relação à pessoa e à profissionalidade do seu trabalho, cerne desta investigação. Na sequência, roteirizamos os caminhos metodológicos da pesquisa, incluindo as buscas para construir o estado do conhecimento e as análises iniciais dos dados coletados e selecionados para posterior aprofundamento.

Por fim, trazemos as discussões empreendidas, assim como possíveis desdobramentos que são vislumbrados a partir das análises e do que se pretende potencializar na experiência pedagógica com o outro, a partir de um olhar interdisciplinar sobre a dimensão socioemocional situada no contexto histórico contemporâneo. Concluímos os estudos apontando para a relevância de novas pesquisas sobre esse problema presente na cultura contemporânea em seus diversos âmbitos, propondo-se a construir, conforme as diretrizes científicas, um conhecimento abrangente nos aspectos pessoal, objetivo e social do mundo. Finalizamos com a apresentação dos referenciais utilizados como aportes teóricos para a reflexão e construção do presente trabalho dissertativo, essenciais para a proposição aqui apresentada.

2 JUSTIFICATIVA

A investigação surgiu da necessidade de explorar questões e preocupações cotidianas sobre a formação de professores, enfatizando a importância de considerar a dimensão socioemocional para o desenvolvimento profissional. Com uma abordagem fundamentada na hermenêutica, concentramos nossas análises nas produções acadêmicas brasileiras sobre formação docente e aspectos socioemocionais. Trata-se de compreender as principais tendências e perspectivas relacionadas ao tema, investigando os embates, concepções e ações presentes nesse contexto, bem como seu impacto na própria formação dos professores. Adotando referenciais teóricos diversos, buscamos estabelecer conexões entre a formação docente e a educação socioemocional. Nesse sentido, é fundamental aprofundar os estudos sobre a formação de professores, especialmente em momentos de crise, visando identificar lacunas e desafios e promover reflexões que contribuam para uma atuação mais eficaz diante de situações de conflito e violência. Postula-se que as reflexões aqui produzidas alcancem o objetivo de trazer contribuições ao campo da educação, mais especificamente naquilo que tange à formação docente, considerando os aspectos socioemocionais da pessoa do professor.

2.1 Relevância pessoal-profissional³

Escrever sobre si é sempre um convite à reflexão e uma provocação intrigante para visitar memórias significativas que permeiam a história, os estranhamentos e as singularidades existenciais de cada um. Nesse sentido, desafiou-me olhar para os passos que compuseram minha trajetória e que, aliados a outros aspectos, formaram a pessoa e profissional que sou hoje. Abordarei aspectos relativos à minha formação, procurando explicitar as razões pelas quais opto pelo tema de pesquisa aqui proposto.

³ Esta parte do texto está redigida em primeira pessoa por se tratar de uma narrativa de trajetória pessoal.

Nasci na cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado com mesmo nome no ano de 1978, filha de um gaúcho e uma mulher cearense que partiram em busca de oportunidades profissionais e seus destinos acabaram se cruzando. Filha do meio, tenho um irmão mais velho, sendo pequena nossa diferença de idade. Tenho, também, uma irmã mais nova com quatro anos de diferença entre nós. Lembro-me de que a gestação dela foi muito acompanhada por nós irmãos e que foi grande minha alegria ao nascer uma menina. O contato com familiares, tanto do lado materno quanto paterno, foi restrito, reduzindo-se, basicamente, a algumas tias e esporádicas visitas de avós, devido à distância entre os estados dos quais meus pais eram naturais e também suas famílias extensas.

Minha infância foi vivida na terra natal e, na adolescência, viemos morar no Rio Grande do Sul, estreitando a convivência com a família paterna. Sempre foi uma marca em meu núcleo familiar a importância dada à escolarização e ao bom desempenho escolar. Esta, certamente, foi uma das bases da minha formação e, sem dúvida, de muita relevância. Por volta dos meus dez anos era ofertado, com mais frequência, o acesso a materiais de leitura, principalmente obras da literatura brasileira.

O Rio Grande do Sul, praticamente, passou a ser a minha terra. Já vivo aqui há mais tempo do que residi em minha própria terra natal. Aqui, vivi as experiências da adolescência, fiz as primeiras escolhas, inclusive as que perduram por muito tempo ou toda a vida, tanto em relação às questões pessoais quanto profissionais. Os desdobramentos destas vivências incluem onde formei a minha família e fiz a minha escolha profissional.

Iniciei minha trajetória de formação profissional no ano de 1993, quando do ingresso, no ora denominado segundo grau com habilitação em Magistério nas Séries Iniciais, no Instituto de Educação General Flores da Cunha. Este ingresso não foi propriamente uma escolha, mas, ao deparar-me com as disciplinas que compunham o curso, logo pude passar por um processo de identificação com o magistério e procurar aproveitar ao máximo os conhecimentos experienciados para minha formação profissional. A conclusão do curso aconteceu no ano de 1997. No que se refere à trajetória acadêmica, sempre foi marcada por dedicação e seriedade, buscando construir conhecimentos e aprendizagens necessárias à minha construção pessoal e profissional. Vejo que, de fato, sou alguém apaixonada por aprender, por

descobrir, por conhecer e aberta aos modos de (re)conhecer o mundo dos saberes profissionais em seus avanços, retrocessos e lutas cotidianas.

A atuação profissional iniciou na Educação Infantil, na rede municipal de Porto Alegre e também em uma instituição privada. No ano de 2001 assumi vaga de concurso público na rede municipal de Canoas, como professora, e pude colocar em prática os conhecimentos que obtive no curso de magistério. Inserida neste contexto, logo veio o desejo de ampliar os conhecimentos e continuar aprendendo sobre o fazer pedagógico, de buscar novas aprendizagens necessárias à minha qualificação profissional e de realizar o sonho de cursar a graduação.

Em 2002, ingressei no curso de Pedagogia com habilitação em Magistério nos Anos Iniciais e Orientação Educacional na Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, com a finalidade de dar continuidade à minha formação como professora, adquirindo novos conhecimentos e confirmando minha escolha pela carreira na educação. Identifiquei-me com a segunda habilitação em Orientação Educacional que, além de me oferecer um olhar para o processo de aprendizagem sob outra ótica, abriria horizontes para uma atuação diversa dentro da escola.

Apreendi muito durante o curso, não somente nas disciplinas de estágio, mas a partir do currículo como um todo, aproveitando o privilégio de estar no curso de Pedagogia e atuando na escola. Dialoguei com diversos autores, tais como Hernandez e Ventura, Perrenoud, Zabala e Sacristán em relação às práticas docentes. Nas disciplinas de estágio supervisionado em Orientação Educacional contei com as contribuições de autores como Grinspun, Melo e Pimenta. Como parte obrigatória para conclusão do curso de Graduação, movida por interesse relacionado à prática profissional, elaborei, sob a orientação da professora Ms. Rute Henrique da Silva Ferreira, o Trabalho de Conclusão de Curso, pesquisando sobre as contribuições das pesquisas sobre Alfabetização Matemática para o ensino e a aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a pesquisa bibliográfica e entrevistas. A autora principal utilizada como referencial teórico foi Ocsana Danyluk, sendo este um campo de pesquisa, à época, pouco difundido no Brasil. Verificamos que as pesquisas dentro desta temática, que me chamavam especial atenção, ainda não tinham atravessado as fronteiras da universidade para a escola e levado seus subsídios ao trabalho dos professores naquele momento.

Ao longo do curso participei de atividades de pesquisa e extensão disponibilizadas pela universidade, algumas por livre iniciativa e outras por indicações de professores das disciplinas do curso, como Semana Científica da Unilasalle (SEFIC⁴), buscando aproximação com a pesquisa. No ano de 2008, ingressei no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional também na UNILASALLE, com a finalidade de agregar saberes que contribuíssem com minha prática, visto que os desafios para alcançar o sucesso nos processos de aprendizagem dos educandos são inúmeros e constantes.

No ano de 2011, assumi as atividades do Serviço de Orientação Educacional em uma escola da rede municipal de Canoas, quando passei a enfrentar novos desafios e a vislumbrar outros aspectos dos processos educativos, necessitando buscar maneiras adequadas para intervir na realidade e alcançar o desenvolvimento das aprendizagens sociais. Em meados do ano de 2013, fui nomeada em concurso público no município de Esteio, quando passei a exercer atividades como Psicopedagoga no Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI, Esteio), atendendo individualmente os estudantes público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - crianças e adolescentes com Transtorno Global de Desenvolvimento, Deficiência e Altas Habilidades/Superdotação⁵ (Brasil, 2008).

⁴ SEFIC era chamada a Semana Científica da Unilasalle, um evento que congregava diferentes iniciativas incluindo a Mostra de Iniciação Científica, onde eram socializados trabalhos produzidos nas diversas áreas do conhecimento, tanto por acadêmicos internos quanto externos à Unilasalle. Em 2022, foi renomeado para Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão (SAPIENS) e está disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/eventos/sapiens>

⁵ Desde os anos 90, os direitos das pessoas com deficiência têm sido tema de discussões no Brasil e no cenário internacional. Embora os princípios da educação inclusiva tenham sido adotados nas políticas educacionais brasileiras, sua aplicação em todas as etapas, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, ganhou destaque a partir de 2008 com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. É um documento norteador das práticas de educação inclusiva no Brasil e “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 14). Esclarece ainda que estudantes com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

Em 2018, realizei nova transição de carreira, retornando à atuação no Serviço de Orientação Educacional apenas na rede municipal de Canoas, onde atuo até o momento. Destaco minha participação no Projeto Saberes em Diálogo - Formação continuada na Educação Básica no Município de Canoas: pesquisa em Rede, com a Rede e na Rede, sob a coordenação do professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva, em parceria com a Diretoria de Formação, Projeto e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação, Canoas.

Atuando em diversos lugares dentro do sistema educacional e movida por curiosidades e desafios, percebo um interesse crescente em trabalhar com a formação de professores, visualizando a potência desta possibilidade para construir, dialogar, pesquisar e refletir sobre as questões do sistema educacional (desenvolvimento organizacional, escolar) relacionado à formação de professores (desenvolvimento pessoal, vida do professor) e com o desenvolvimento profissional (produzir a profissionalidade, estatuto, poder, autonomia). As avalanches de demandas no ambiente escolar, às vezes, nos levam a produzir mais e pensar menos, o que me inquieta e estimula a pensar diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores. O espaço de formação na escola é privilegiado no tocante à grande possibilidade de interação social, trocas, mas a organização da escola e seu cotidiano não favorecem o pensamento e planejamento das ações pedagógicas.

Em meu espaço atual de atuação profissional, tenho a oportunidade de propor algumas reflexões juntamente com a equipe com quem trabalho e agora tenho a possibilidade de, a partir da pesquisa, produzir um conhecimento de relevância tanto para mim quanto para a realidade do meu entorno. Entre as reflexões que têm me inquietado, penso em como é possível não reproduzir modelos de formação centrados meramente na instrumentalização didática, focando em técnicas, métodos e ferramentas, se estamos mergulhados nestas formações de trilhas funcionais? Seria possível elaborar um projeto de formação continuada em que os processos de reificação não estejam implícitos? Quais estratégias usar para superar os desafios tecnológicos e dificuldades nas relações humanas, tendo em vista a sobrecarga de trabalho e o mal-estar do professor? De que forma promover um espaço de formação global na escola, considerando o professor como uma pessoa, que necessita ser formada em suas diversas dimensões humanas, a saber, subjetiva

(estético-expressiva), objetiva (cognitivo-instrumental) e social (prático-moral)? De que maneira é concebível no trabalho pedagógico uma reorientação profissional terapêutica voltada ao desenvolvimento do conhecimento socioemocional, de interação e contato com dimensões escondidas da vida do professor, referenciadas apenas a estudantes? Como romper o ciclo de formação positivista e reducionista focado tão somente em uma razão técnica, instrumental e operacionalizada por métodos e ferramentas no olho do furacão da vida humana? A realidade é mais complexa do que as teorias existentes.

Estas questões do trabalho pedagógico são muito instigantes e repletas de desafios, perturbações, conflitos sociais, emoções e vulnerabilidades, englobando a “necessidade inquestionável de atualizar a teoria e de reconhecer as imensas exigências para uma ação crítica frente às questões tecnológicas, salientando a necessidade do diálogo e do aprender na atualidade”, que retoma o papel social e a valorização do trabalho pedagógico para o empoderamento do outro (Conte, 2016, p. 883). Acredito que esta investigação se constitui como uma grande oportunidade para que as minhas indagações sejam alvo de busca coletiva de alternativas, para acessarmos o (re)conhecimento já produzido e pensarmos em modelos alternativos, amplos e desafiadores de formação pedagógica, buscando possibilidades para o formar-se, que compreende a lógica da atividade educativa nas dinâmicas próprias da formação do professor em sua complexidade e contradições.

2.2 Relevância acadêmico-científica

Para além das questões mencionadas que poderão ser beneficiadas pelos achados do presente estudo, compreendemos que este possui potencial para trazer contribuições de proporção maior, tendo em vista a relevância do tema que envolve também a natureza humana e a importância do (re)conhecimento. A formação de professores é um tema de alta complexidade. Com as transformações sociais, as mudanças na educação também ocorrem e impactam vários aspectos educacionais, antropológicos, científicos, filosóficos, culturais e políticos. Entre estes, a formação de professores está presente e exerce papel de grande importância, o que lhe confere sempre um lugar de destaque nos estudos

acerca da área da educação. Tardif (2014, p. 37) explica a relevância dos saberes dos professores, referindo que:

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.

A busca realizada para o entendimento do estado do conhecimento sobre o assunto também demonstra a relevância do tema, que se revela como interessante campo de estudo. Há um número de pesquisas realizadas, mas poucas sobre a formação de professores para o desenvolvimento das dimensões socioemocionais. No artigo de revisão sobre *Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor*, Marques, Tanaka e Fóz (2019) trazem importantes análises que justificam a relevância da pesquisa em tela. Conforme as palavras dos autores:

A profissão docente gera grande demanda emocional, o que pode afetar o bem-estar do professor e gerar problemas de saúde. As competências socioemocionais envolvem um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes para reconhecer e lidar melhor com as próprias emoções e com a dimensão emocional dos alunos, o que pode diminuir o estresse e aumentar a qualidade da prática do professor. A aprendizagem socioemocional pode aumentar os recursos internos e a competência para lidar melhor com as demandas profissionais. Nesta revisão integrativa da literatura buscou-se levantar nas principais bases de dados mundiais (SCOPUS, PubMed, ERIC, SciELO, Web of Science, Campbell Collaboration) os estudos realizados sobre programas de intervenção específicos para desenvolver as competências socioemocionais do professor do ensino básico, suas características e impactos ou efeitos no professor. Foram incluídos 18 artigos sobre estudos que tiveram como objetivo a aprendizagem socioemocional do próprio professor, não associados a programas voltados aos alunos. Concluiu-se que embora haja poucos estudos sobre o tema, todos apresentaram impactos ou efeitos positivos no aumento de habilidades socioemocionais, na saúde, bem-estar, ou na eficácia docente. (Marques; Tanaka; Fóz, 2019, p. 35).

Estas investigações somam-se a outras e tendem a trazer uma grande contribuição ao meio acadêmico, não por trazer respostas, mas por promover o debate acerca da formação de professores para o desenvolvimento global e humano na vida em sociedade (Estrela, 2010; Anastácio; Antão; Cramês, 2022). Isso porque, “os estudos do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola”, também vem sendo esboçados para atender as expectativas de um currículo que atenda às necessidades do século XXI (Cerce; Brito, 2022, p. 1).

A literatura sobre a Aprendizagem Socioemocional tem mostrado efeitos positivos dos programas em contexto escolar nas dimensões acadêmica, cognitiva, social, emocional e saúde mental dos alunos. No entanto, a confrontação com resultados modestos destaca a importância do envolvimento dos professores no desenvolvimento das competências socioemocionais nos seus alunos. [...] Foram usados instrumentos de autorrelato que pretenderam avaliar a percepção do clima emocional no trabalho (segurança, ameaça, procura), a inteligência emocional (perceber e compreender emoções, expressar e clarificar emoções, gerir e regular emoções) e a percepção da relação aluno-professor (proximidade, conflito). Estes dados quantitativos foram complementados com dados qualitativos através dos portfólios elaborados pelas professoras no âmbito da formação. Os resultados das diferenças entre pré e pós-formação mostraram aumento na percepção de expressar e clarificar emoções, e de conflito na relação aluno-professor. A análise qualitativa dos portfólios compreende as três categorias pré-definidas: Perceber e Compreender Emoções; Expressar e Clarificar Emoções; e Gerir e Regular Emoções. Estes resultados encorajam a continuidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento de formações para professores sobre as competências socioemocionais. (Castanheira, 2022, p. 5).

Conforme mostram as pesquisas, ainda há limitações no campo da educação socioemocional pela escassez de artigos em português, talvez pela dificuldade na precisão dos descritores utilizados nas buscas ou da (in)existência de intervenções por políticas públicas do país visando desenvolver as dimensões emocionais, interpessoais e pró-sociais no contexto formativo e educacional (Motta; Romani, 2019). Diante dessas nuances, analisar a formação de professores a partir da sua valorização socioemocional visa também buscar os diferentes horizontes implícitos na prática educativa enquanto prática humanizadora e transformadora que agrega elementos da ação ética, estética e política à cultura geral, científica, pedagógica e pessoal (questões de identidade cultural fazem parte da dimensão individual) de que o professor é portador na vida em sociedade.

2.3 Relevância social

O presente momento, no qual a humanidade vem enfrentando uma pandemia e seus efeitos sem precedentes, reforça a importância dos estudos que venham a contribuir para um olhar mais amplo, voltado para os aspectos da humanidade do professor. Não que tal necessidade já não fosse patente e não que queira colocar a pandemia como centro deste estudo, mas este é um contexto que precisa ser considerado, visto que, de fato, influenciou severamente modos de viver, conviver e sobreviver naquilo que diz respeito aos aspectos econômicos, sociais e de saúde física e mental, afetando a todos em alguma medida.

O professor, este sujeito tão abruptamente afetado ainda em seu trabalho, essencialmente relacional, que passou a ser mediado por dispositivos móveis, aparelhos, sistemas e *internet*, trazendo-lhe desgastantes e grandiosos desafios, exigindo, com urgência, novas formas de trabalhar e de se relacionar. O ponto-chave a ser investigado, relacionado com a dimensão socioemocional do educador, procura compreender as formas de interação humana, especialmente a que ocorre na sala de aula. Compreendemos que esta interação social está ligada a valores e ética. Assim, a importância se estende às inter-relações humanas e está ligada aos aspectos socioemocionais de professores e estudantes. Nas palavras de Tardif (2014, p. 49):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Freire (1997, p. 44) afirma que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”, estética e política. Nesse

sentido, a necessidade de trabalhar tais dimensões na formação de professores é parte fundamental da formação cultural, visto que é inerente à prática social da atuação. É imprescindível trabalhar a formação daquele que também forma, transforma e faz avançar a sociedade como um todo. De acordo com Conte, Ourique e Martini (2016, p. 2), para o campo da educação, tudo isso exige:

[...] um aprofundamento nas pesquisas, de modo a promover diálogos revigorantes, especialmente sobre os sentidos e significados que estas transformações fomentam nas dinâmicas socioculturais e econômicas, nas políticas e práticas formativas, nos processos de pertencimento cultural e a produção de aprendizagens.

Para o âmbito das práticas pedagógicas, a superação de modelos restritivos e que não dão conta da inteireza do professor precisam ser melhor estudados. Ainda que seus reflexos demorem algum tempo para se manifestarem verdadeiramente dentro da escola e na sociedade, a propagação do conhecimento científico é uma grande possibilidade para fomentar políticas públicas e culturais que se voltem às necessidades do campo educacional, inclusive no que tange ao aspecto legal.

Embora os conceitos de inteligência emocional e inteligência social sejam diferentes, aqui trataremos de forma articulada e indissociável. A dimensão socioemocional de ser docente é colocada em jogo no cotidiano escolar e na percepção das relações humanas, de processos pessoais, cognitivos, sociais, comportamentais, científicos e pedagógicos com os outros. A construção de tais dimensões tem enorme impacto na aprendizagem, no ato de educar frente às demandas dos contextos sociais. A dimensão socioemocional engloba a aquisição de um conjunto de capacidades, conforme descrevem Fóz e Marques (2023, p. 18), no quadro abaixo.

Quadro 1. Capacidades Socioemocionais

- Habilidades socioemocionais – são as capacidades mentais para resolver problemas reais. Pense, por exemplo, em um professor que, em virtude da pandemia de Covid-19, precisou aprender a utilizar plataformas digitais para dar aulas. Essa nova realidade fugia de sua forma usual de ensinar e, no início, gerou frustração, ansiedade e um sentimento de insegurança. No entanto, ao longo de sua trajetória profissional, ele se deparou com situações desafiadoras diversas vezes e soube lidar com elas de maneira satisfatória, tendo consciência de suas capacidades para enfrentar o desafio perante mudanças inesperadas. Para isso, esse professor precisou das habilidades socioemocionais de autoconhecimento, autogestão emocional e flexibilidade.
- Aprendizagem socioemocional – é o processo de aquisição e aprimoramento das habilidades, com o objetivo de se atingir a competência socioemocional. Se continuarmos no exemplo anterior, podemos dizer que o educador, ao longo de sua vida pessoal e profissional, foi desenvolvendo e aprimorando, a partir de sua experiência, uma série de habilidades para lidar com suas emoções e com as relações nos diversos contextos. Igualmente, recebeu um treinamento sobre o tema, que o fez buscar, de forma voluntária, aprender habilidades que considerou ainda não estarem fortalecidas. Todo esse processo compõe a aprendizagem socioemocional.
- Competências socioemocionais – quando combinados, de maneira satisfatória, conhecimentos, atitudes e habilidades ao lidar com situações em sua vida pessoal e profissional, transformando esses elementos em ação. Ainda pensando no professor que teve que encontrar novas formas de atuar diante da pandemia, ele mostra competência socioemocional quando, em uma situação real, aplica os conhecimentos e as habilidades sociais e emocionais adquiridos para atingir um objetivo positivo para si e para outros. Assim, perante a necessidade repentina de ensinar usando uma nova tecnologia, ele gerencia suas emoções e sentimentos, mobiliza as habilidades e os recursos que reconhece que tem e os emprega com flexibilidade, para assim lidar com o desafio em prol de alcançar o objetivo de aprendizagem de seus estudantes.

Fonte: Fóz e Marques (2023, p. 18).

As demandas da sociedade moderna parecem priorizar habilidades técnicas e resultados quantificáveis em detrimento de capacidades socioemocionais. O diálogo, a criatividade, a cooperação e o compartilhamento de saberes são fundamentais não apenas para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, mas também para o reconhecimento recíproco rumo à construção de uma sociedade mais inclusiva e resiliente. A democracia e o cuidado com o outro passa pelo (re)conhecimento, visto que são pilares da educação para garantir que as futuras gerações estejam sensibilizadas e fortalecidas para enfrentar os desafios complexos do mundo atual. É importante que os sistemas educacionais priorizem esses aspectos, incorporando-os de forma integral ao currículo e às práticas pedagógicas. Então, uma das principais formas de resistência à educação conservadora e autoritária passa pela dimensão socioemocional do professor através do diálogo participativo, que inclui a capacidade epistêmico-

cognitiva, a postura ética e a sensibilidade estética, a ser desencadeada nos espaços escolares de autoformação recíproca.

Além disso, Fóz e Marques (2023, p. 17), consideram que as competências socioemocionais podem ser agrupadas, em cinco dimensões comportamentais, visto que estão ligadas ao nosso desenvolvimento como pessoas, a saber:

Quadro 2 – Dimensões Comportamentais

- **Autoconhecimento:** saber reconhecer suas emoções, valores e pensamentos e como eles influenciam o comportamento nos diferentes contextos. Isso inclui ter uma percepção realista quanto a seus pontos fortes e suas limitações. Requer habilidades como integrar identidades pessoais e sociais, experimentar autoeficácia e ter consciência sobre seus preconceitos e influências.
- **Autogestão:** saber administrar suas emoções e seus comportamentos, sempre em prol de um objetivo maior. Fazem parte desta dimensão saber administrar o estresse, manter a motivação e adiar recompensas. São habilidades desta dimensão a organização, a persistência e a coragem para tomar iniciativa.
- **Consciência social:** compreender as perspectivas e ter empatia com outros, inclusive com aqueles de culturas, origens ou contextos diversos. Fazem parte deste aspecto a habilidade de apreciar a diversidade, reconhecer oportunidades e necessidades do grupo, compreender normas sociais e expressar gratidão.
- **Tomada de decisões responsável:** saber fazer escolhas conscientes e construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais nas diversas situações. Envolve, entre outras, a habilidade de reconhecer e resolver problemas pessoais e sociais usando valores morais e éticos, ter pensamento crítico e demonstrar curiosidade e abertura.
- **Habilidade de relacionamento:** ser capaz de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio e saber transitar em contextos com pessoas e grupos diversos. Inclui ter habilidades para trabalhar em cooperação com outras pessoas e grupos, saber se comunicar de maneira efetiva, buscar e oferecer ajuda, quando necessário, e lidar com possíveis conflitos de maneira construtiva.

Fonte: Fóz e Marques (2023, p. 17).

Ademais, o tempo atual, marcado também por relações influenciadas pelo capitalismo, urge por uma quebra de paradigma educacional e social, que já vem sendo há décadas apontado pelos estudiosos, que perceberam que a estrutura educacional precisa de posicionamentos e rompimentos basilares. Silva Júnior e Macedo (2015, p. 7) esclarecem que o ensino baseado na racionalidade técnica colocará o professor “nas lógicas objetivas do sistema de produção capitalista, deixando de lado qualquer subjetividade inerente às relações e interações humanas, isto é, suas relações com outros indivíduos e com o mundo”.

Evidencia-se a compreensão acerca da relevância do tema e de seu campo científico, a fim de ampliar o entendimento acerca dos saberes docentes e de sua complexidade no contexto cotidiano da escola. Sendo uma dimensão já identificada, nota-se a necessidade de ser trabalhado o seu desenvolvimento expandido na vida das relações em sociedade. Esta pesquisa se propõe a contribuir com a produção de conhecimento científico, unindo-se a outras produções que venham a reverberar não apenas no interior da escola. Vislumbra-se um horizonte de possibilidades, como a promoção de impacto social para uma convivência mais harmoniosa, empática e respeitosa, na medida em que a instituição escolar consiga romper os paradigmas de ensino e adotar uma prática mais voltada a relações saudáveis, para que seus educadores se sintam vistos como pessoas e não somente como engrenagens das escolas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, apresentaremos os aportes teóricos que sustentam nossa pesquisa, procurando clarificar concepções que compõem nossa base para as análises que estão por vir. Primeiramente, abordaremos as questões relacionadas à formação de professores, seguindo com conceitos importantes para a compreensão do formato que se pretende romper, que se foca nos métodos e técnicas como os aspectos fundamentais da prática docente, incluindo a ideia de que as relações estão pautadas em processos de objetificação, de uma lógica computacional pautada no estímulo-resposta. Para finalizar, faremos a exposição da concepção que entendemos como mais englobante e apropriada para uma proposição de formação de professores que contemple as dimensões socioemocionais de uma cultura do diálogo.

3.1 De mãos dadas com a formação de professores

A formação de professores vem sendo escopo de discussão de muitos autores no universo acadêmico, em diversas realidades ao longo de tempos distintos, além de ser também objeto de debate entre educadores, sistemas de ensino e gestores nos mais diversos níveis e modalidades de ensino. Mostra-se ainda como alvo de preocupação de legisladores, revelando-se como um tema, seguramente, de grande importância.

A questão da formação de professores é um desafio persistente ao longo do tempo, ainda relevante nos dias atuais. As pesquisas indicam a importância contínua de investigações nesta área, bem como a necessidade de desenvolver políticas educacionais e práticas consistentes para lidar com os desafios contemporâneos (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Para Silva Júnior e Macedo (2015), o tema formação de professores está em voga pela relevância em relação à melhoria da qualidade da educação e diretamente relacionado às aprendizagens dos estudantes, mas, principalmente, pela importância em relação às políticas educacionais. Em torno da perspectiva

histórica da formação de professores, Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 2) colaboram com a compreensão do panorama, mencionando que:

[...] em nível global, a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores.

Em relação à história da formação de professores de forma institucionalizada, Carlotto (2002) relata que no século XVI, as escolas estavam sob a tutela da Igreja e o próprio clero era o responsável pela atividade docente. Saviani (2009) nos auxilia explicando que o processo de valorização das escolas normais se iniciou após a Revolução Francesa, no século XIX, em resposta à necessidade de preparar professores para instruir a população. De maneira semelhante, Tanuri (2000) argumenta que estas escolas formavam professores leigos e, após este período, cresceu muito o número de escolas normais.

A concepção de professor caracteriza-o como aquele que se doava à causa de resistir ao avanço do liberalismo. Era visto como uma figura estratégica, o guardião de uma ordem cujo sistema de referência era sagrado e cujas normas econômicas e sociais eram legitimadas pelas normas e valores religiosos. (Carlotto, 2002, p. 22).

De fato, Tanuri (2000) coopera relatando que antes mesmo da abertura das escolas normais, já havia preocupações quanto à seleção de docentes, sendo que iniciativas para esta seleção já ocorriam e seguiram concomitantemente com a formação. Acrescenta que as escolas tinham pouca capacidade para atrair candidatos para a formação. Sobre o início da institucionalização da formação de professores no Brasil, Prado (2020, p. 9) refere:

Esse processo, iniciado no século XIX, durante o Período Imperial, colaborou para atribuir caráter profissional à função docente, diminuindo, aos poucos, a atuação de professores leigos, que até aquele momento era quase que exclusiva na educação do país. A formação de professores primários no Brasil já conta com mais de cento e oitenta anos de História, desde a abertura da primeira Escola Normal do país em 1835, em Niterói, Capital da Província do Rio de Janeiro, até os dias de hoje. Esta trajetória é marcada por inúmeras transformações nas configurações do curso e na estruturação das instituições que o ofertam.

Tais fatos são interessantes para refletirmos o quanto à formação de professores é um tema relevante e discutido há muito tempo, em períodos históricos diferentes e sob olhares e concepções diferentes. Nota-se que, ainda que os paradigmas sejam diversos ao longo da história, a formação de professores sempre apresenta seus desafios.

À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, aumenta a demanda por professores nas mais diversas áreas do conhecimento, os quais necessitam de formação tanto do campo específico quanto de abordagens sobre como ensinar e quais as relações que se estabelecem nesse processo entre o ensinar e o aprender. Ao longo do tempo, em diferentes momentos históricos, a função do professor foi relacionada a modelos distintos, inicialmente a de um sacerdócio, ou seja, alguém vocacionado e com um chamado divino. Já foi também a de um leitor de escrituras, de manuais, de técnico de ensino, porém esses modelos não atendem à demanda da sociedade contemporânea. (Pryjma; Winleler, 2014, p. 25).

Os saberes docentes e a identidade do professor são também aspectos fundamentais no debate acerca da formação pedagógica. Autores como Tardif (2014), Pimenta (1999) e Nóvoa (1997) abordam estas discussões acerca da formação de professores como objeto de estudo e investigação com a interlocução entre os diferentes pesquisadores e instituições sobre formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional, identidade docente, profissionalidade, profissionalização e políticas de formação, levando-nos a refletir e repensar conceitos e práticas. De acordo com Barbosa Neto e Costa (2016, p. 3),

Os estudos sobre a formação, a prática, a identidade e a profissionalidade docente crescem e passam a compor uma rede complexa de informações. Com isso, transversalizada a estes grandes eixos, a temática dos *saberes docentes* se apresenta como o ponto de partida e de chegada de várias discussões sobre a formação e a própria atuação prática.

Para Pimenta (1999), os saberes docentes vêm sendo trabalhados de forma fragmentada e assumindo um papel voltado ao ensino da mera atualização científica, pedagógica e didática, desconsiderando a possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores (pessoas) aprendam a conviver com a mudança e a incerteza. Em dado momento

privilegiou-se os saberes pedagógicos, em outro momento os saberes estavam aproximados da área da Psicologia. Ora, os saberes e a formação estiveram balizados por técnicas de ensinar, ora os saberes científicos foram o foco. Dessa forma, é possível reforçar a compreensão das inúmeras tensões ao desenvolvimento global da humana formação para a arte de educar.

Esses desencontros e esses sinais por vezes trocados entre educar e/ou ensinar tem marcado nossa identidade ora de educadores, ora de docentes. Como a sociedade nos vê? E como nos vemos? Quem trabalha com a infância, com jovens e adultos, se definirá como educador? E quem leciona no Ensino Fundamental ou Médio se definirá como ensinante, docente? Não é um jogo de termos. Reduzir o papel da escola fundamental e média a ensinar é enfatizar dimensões docentes, ensinantes, e frequentemente esquecer dimensões formadoras. [...] Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. Fomos relativizando os conteúdos, repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação. (Arroyo, 2011, p. 51-53).

Para transformar o universo dos possíveis no trabalho pedagógico, Nóvoa (1997, p. 26) sublinha a importância de a formação de professores não ser compreendida apenas como aprendizado de modelos pedagógicos ou um curso profissionalizante, numa espécie de ditadura do relógio curricular, mas alerta para a formação como agente de mudanças, nos seguintes termos:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos *fundamentais*, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos *aplicados*.

Segundo Tardif (2014), a formação docente precisa estar contextualizada, sendo relacionada com a pessoa e sua identidade, sua vivência pessoal e profissional e as relações com outras pessoas envolvidas, como seus pares e com os estudantes, uma vez que o trabalho do professor se manifesta na enunciação e onde se podem recuperar as relações entre o (con)texto sócio-histórico que o produziu. A formação docente precisa estar conectada com a realidade e o contexto do professor para que esta produza algum sentido e possa promover, de fato, a valorização social do profissional. Não raro, são ofertados

momentos de formação continuada com profissionais que trazem uma argumentação consistente, mas sem sentido por ser oriunda de um tempo e/ou lugar distantes em relação ao contexto vivenciado pelos educadores. Sacristán (2012, p. 95) diz suspeitar “que a maior parte da investigação sobre a formação de professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”. Por sua vez, Nóvoa (1997, p. 25) alerta para a necessidade de o professor encarar a formação como “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. De maneira análoga, Gastaldo, Haubert e Zanon (2020, p. 4) afirmam:

Cabe aos professores entenderem-se como sujeitos protagonistas e coletivos de sua formação, fazendo do espaço escolar ampliado, um lugar de permanente aprendizagem e participação na interface entre academia e escola, que resulte na construção de conhecimentos pedagógicos, científicos, culturais e de autonomia profissional.

Importante compreender a diferença entre formação inicial e continuada, depreendendo que ambas possuem sua importância dentro do processo formativo do docente, mas com características e objetivos diferentes. A formação inicial é merecedora de grande atenção nos estudos acadêmicos e reflexões. As pesquisas de Pryjma e Winleler (2014, p. 4) defendem que “a formação inicial do professor é aquela que assegura a aprendizagem profissional para a atuação, o qualificando para o exercício da profissão docente”. Dessa forma, a formação inicial também pode ser entendida como uma habilitação ou permissão para o exercício profissional da docência. A formação continuada dos educadores é amplamente discutida por pedagogos, pesquisadores e docentes atuantes.

Há inúmeros e dinâmicos desafios impostos ao professor que se apresentam à escola e aos docentes em todos os níveis. Lima (2012, p. 168), aponta a necessidade de “um perfil de professor(a) que dê conta das novas dimensões do conhecimento, das relações interpessoais, de desenvolvimento humano, entre outras”. Diante disso, a formação dos professores exige olhares atentos e estratégias para contribuir ao crescimento e desenvolvimento de todos,

incluindo os docentes. Em termos de aporte teórico, é importante referir com Silva e Machado (2020, p. 5):

Por formação continuada, aqui, entende-se o conjunto de estratégias e dinâmicas que são postas em movimento para atender as demandas apresentadas pelos profissionais da educação que já passaram pela formação inicial. Tais ações visam o desenvolvimento profissional e de competências para o aperfeiçoamento do exercício da prática docente de forma qualificada.

Destarte, é possível compreender que a formação inicial e a continuada apresentam-se como etapa diferente da constituição da formação docente, mas, ambas, com sua relevância e significado. Acrescentamos, as contribuições de Flores (2010, p. 2), ao defender que “os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar”, ou seja, ainda antes que a pessoa que pretende ser professor ingresse formalmente em um curso de formação inicial, já estão presentes ideias, conceitos e preconceitos acerca da docência, provenientes de sua história escolar, iniciada como estudante. A formação de um professor é muito mais ampla do que aquilo que se *ensina* em cursos, seminários e outros momentos de formação, até mesmo no próprio ambiente escolar.

Pimenta (1999) corrobora tal afirmação, referindo que os estudantes, pela experiência, já têm conhecimentos sobre os saberes de um professor, avaliando seus professores em relação ao ensino e relevância em suas vidas. E Tardif (2014, p. 20) reforça:

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Assim, como Libâneo (2012, p. 86) assevera, “os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição de teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência”. Por sua vez, Pimenta (1999) defende que a identidade profissional do professor passa, sem dúvidas, por muitos aspectos, inclusive pela (re)significação da dimensão

socioemocional da profissão. A autora afirma que a identidade do professor não é imutável, mas constitui-se como um processo de construção historicamente situado, devendo ser considerados o contexto e momento histórico.

3.2 A questão da racionalidade técnica

A formação e os saberes da docência foram, historicamente, mais conteudistas e técnico-instrumentais, do que com ênfase no desafio de compreender o ser humano que educa. Se o estudante precisa se emocionar para aprender, o professor também precisa entrar nesse jogo repleto de capacidades socioemocionais, tendo em vista que as emoções afetam o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, por que e para que cuidar do autoconhecimento e das emoções vinculadas a projetos reais entre professores e estudantes? Seria possível traçar uma linha de cognição, comportamento e emoções para superar o estresse no professorado hoje?

Em tempos desafiadores para os professores e para fazer avançar na educação, especialmente em períodos de transição nas formas de ensinar e de aprender, é preciso nutrir espaços autoformativos, de confiança recíproca nas relações pedagógicas, de acolhimento e de respeito entre todos. As concepções e práticas sociais da profissão de professor podem ser traduzidas e estão vinculadas a algumas roupagens/figuras/imagens das principais tendências pedagógicas, que iniciam pela *batina preta jesuítica*, passando para um *jaleco verde oliva dos positivistas*. Depois vem o *jaleco branco dos professores autoritários* dos anos 30, em seguida, é perpassado por uma *roupa proletária dos anos 80* até a reviravolta da situação de *precarização das relações de trabalho* de hoje, de um *empreendedor de si* (inovador tecnológico, competitivo, da produtividade) voltado para a empregabilidade (Charlot, 2012). Nesse ponto, Gómez (1997, p. 98) diz:

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor

como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

Fato é que as pesquisas em diversas áreas como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia trazem suas contribuições a elementos próprios da área da Educação, incluindo a formação de professores. A linha de tempo da história da formação de professores nos mostra uma série de movimentos (que se tornam modelos) pedagógicos, com temas sensíveis e polêmicos que tiveram repercussões diferentes. Alguns contribuíram para o aumento de tensões e inseguranças. O modelo a que faremos a crítica é conhecido como razão ou saber técnico-instrumental, que impactou as concepções de escola, espaços, tempos, estratégias de ensino e de mensuração da aprendizagem, etc.

Gómez (1997, p. 96) explica que a racionalidade técnica representa “uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. Assim, podemos compreender que o modelo em questão foi promovido por muito tempo na área da educação e, talvez, ainda tenha sua presença de forma sutil ou marcante em práticas educacionais vigentes. Para uma melhor compreensão do conceito, nos auxilia entender quais são as características próprias do positivismo.

De acordo com Lacerda (2009, p. 319), “a origem do *positivismo* é atribuída ao francês Augusto Comte (1798-1857)”. O positivismo e suas implicações mais diretas na área da educação são contextualizados por Iskandar e Leal (2002, p. 91),

O positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas. As ideias positivistas influenciaram a prática pedagógica na área das ciências exatas, influenciaram a prática pedagógica na área de ensino de ciências sustentadas pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão.

Importante perceber que uma das ideias que alicerçam a razão técnica já está em sua própria nomeação. As técnicas, os procedimentos são considerados como a essência da prática docente. Sardinha Netto e Azevedo (2018) explicam

que o ato educacional é entendido como a execução de procedimentos, sendo qualquer problema, assim, passível de resolução. Nesse contexto, Gómez (1997, p. 96), assevera:

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das Ciências Sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Concordamos com Nóvoa (1997, p. 27), quando afirma que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, posturas únicas”. O contexto escolar e da sala de aula é dotado de um movimento perpassado por inúmeras variáveis, principalmente pelas diferentes pessoas e suas subjetividades ali presentes e atuantes. Sendo assim, é difícil imaginar que em diferentes tempos e espaços com tanta diversidade humana seja possível que os métodos e técnicas consigam cumprir a função educativa. Além disso, as legislações brasileiras cada vez mais exigem um olhar ampliado do professor para o desenvolvimento de uma educação socioemocional dos estudantes, sendo que essa dimensão é desprezada e atrofiada nos processos e debates acerca da formação de professores. A BNC - Formação está alinhada à busca pela eficácia e alcance de competências, impactando negativamente a formação continuada de professores da Educação Básica porque atribui a preparação dos educadores por meio de receituários prontos e supérfluos (Brasil, 2019). Portanto, atribui à didática e seus fundamentos:

a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes; b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida. (Brasil, 2019, p. 6).

Essas articulações por decreto impactam a formação do professor, fazendo a compensação de uma separação teoria-prática, por mecanismos de competências e habilidades previstas na BNC (Brasil, 2019). No artigo 2º e em outros trechos da BNC - Formação, podemos ler seus possíveis desdobramentos na formação socioemocional.

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. [...] X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais. [...] 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. (Brasil, 2019, p. 2-13).

A pauta do desenvolvimento dos estudantes de maneira integral, extrapolando as habilidades de escrita cálculos e apropriação de conhecimentos ditos formais é uma preocupação que se evidencia há certo tempo. Na década de 90, Delors (1998) elabora os quatro pilares da educação, seguindo os preceitos da UNESCO, publicados em relatório “Educação: um tesouro a descobrir”. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser são os referidos pilares, cuja proposição denota a importância do desenvolvimento do indivíduo dentro da escola em sua totalidade. Os quatro pilares incluem as habilidades cognitivas, aspectos do ser com olhar mais ampliado, marcando a relevância da convivência e da constituição subjetiva do sujeito aprendente. Delors (1998, p. 97) explica que

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro lado, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde a tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreendemos que a escola precisa proporcionar aos estudantes mais do que habilidades e conhecimentos, mas desenvolver a dimensão sociocultural na diversidade, no diálogo com as culturas para a convivência, as aprendizagens sociais e o encontro com a pluralidade das pessoas, culturas, linguagens e comunidades.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo mais utilizado para a estruturação do currículo em todas as escolas do país, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2017). A

BNCC preconiza o desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica de forma integral, buscando fugir de propostas reducionistas por procedimentos didáticos, num olhar metodológico para o trabalho pedagógico nas escolas.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (Brasil, 2017, p. 16).

A BNCC prevê o trabalho para o desenvolvimento de dez competências, sendo que ao menos três destas dedicam-se explicitamente ao crescimento do sujeito em aspectos de ordem socioemocional - resiliência, empatia, cooperação, conhecer-se (Brasil, 2017). É possível notar a presença de habilidades socioemocionais implícitas em diversas competências, como se elas fossem possíveis, no contexto educacional, de serem desenvolvidas por decreto e de forma orquestrada por apenas dez, desconsiderando as múltiplas linguagens e ações pedagógicas como fontes inesgotáveis de saberes. Na realidade, todos nós *somos seres políticos, sociais, culturais, espirituais e também históricos* na vida em sociedade, no entanto, as práticas de ensino e da profissão seguem sendo o elemento menos valorizado quando tomamos por base os componentes do currículo da educação básica, que normalmente vêm prontos de fora e por decreto (Morais, 2004). Os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho do professor nos dispositivos legais tendem a ignorar as contradições na práxis, especialmente no que tange ao plano do real, distante do ideal justificado em leis e políticas.

Contudo, as competências de número 8, 9 e 10, apresentadas na figura abaixo, demonstram uma preocupação em relação ao desenvolvimento das capacidades socioemocionais dos estudantes. Dessa forma, é possível verificar não apenas a importância, mas a exigência marcada na BNCC para o currículo escolar em todo o período da Educação Básica no Brasil.

Quadro 3 – Competências gerais da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (Brasil, 2017).

Diante dessa perspectiva, a política de formação de professores volta-se para o domínio de saberes técnico-instrumentais que estejam atrelados às habilidades socioemocionais dos estudantes homologadas em leis, mas, em sua formação e práxis, os professores não são contemplados nas dimensões do próprio desenvolvimento e trabalho socioafetivo. O que lhes é necessário saber em relação ao desenvolvimento socioemocional é como promovê-lo nos estudantes. Além disso, persiste uma tendência de responsabilizar a criança e sua família por questões tidas como socioemocionais (por laudos médicos), como justificativa para o desempenho escolar do estudante, e também a redução dos processos pedagógicos a fatores de natureza psicológica têm contribuído para interpretações e práticas no mínimo equivocadas sobre as competências. Isso resulta na negligência do processo educativo como uma totalidade multideterminada, relegando ou omitindo fatores históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e, principalmente, pedagógicos no trabalho educacional.

Para tanto, ainda que as técnicas sejam científicas, não se pode ignorar que “o questionamento a este tipo de profissionalização é que, quando se esgota

o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe lidar com a situação” (Ghedin, 2012, p. 151). Nesse cenário, Sardinha Netto e Azevedo (2018, p. 9) corroboram ao mencionarem que:

A homogeneização dos desafios e a negação dos saberes do profissional professor marcam a formação no modelo da racionalidade técnica, centrada no fato educacional, na prática docente isolada e, concebida em perfis universais de professores e alunos.

A mera utilização da técnica como instrumento que se finda em si reduz as possibilidades de aprender outros elementos necessários ao desenvolvimento do professor em relação ao seu fazer. Notemos que o problema não reside somente na técnica em si, mas em sua utilização limitadora do pensar e do fazer.

A existência da técnica tem como pressuposto um certo aparato conceitual que permite a ação intervencionista. Não há nada de errado com a técnica, exceto quando ela tutela o processo sem tornar explícitas as bases de seu procedimento e quando ela pretende encerrar a produtividade de um processo - que consiste na abertura ao outro - em suas regulações lógicas. (Hermann, 2002, p. 88).

Neste modelo epistemológico, o professor é visto de forma reducionista, como alguém que executa e não como um protagonista ativo em sua ação educativa. A ação do professor acaba dispensando o pensar em sinergia e tensões com o outro, visto que a própria técnica e sua aplicabilidade são a centralidade deste processo. As relações entre as pessoas envolvidas não têm lugar diante dessa proposta. Para Sardinha Netto e Azevedo (2018, p. 8),

O modelo da racionalidade técnica coloca o professor em uma situação passiva de atuação, tendo em vista que a produção de materiais e orientações educativas fica a cargo de instituições de pesquisa, as quais encaminham às escolas o material padronizado segundo os moldes da pesquisa universitária, prontos a serem executados pelos professores.

Tal concepção de professor enraizada na cultura é deficitária para o docente, para o ato de ensinar e até mesmo para a autoimagem e autoestima do professor, pois não proporciona ao educador lançar mão de sua intelectualidade e expressar sua criatividade, atuando como um mero reproduzidor de métodos e estilos de ensinar. A técnica e os métodos são soberanos sobre a experiência, a linguagem relacional e o conhecimento do professor. Almeida e Biajone (2007, p.

10) asseveram que as bases da racionalidade técnica “definem um determinado perfil de educador, bem como suas competências para ensinar”. Em entrevista recente, Nóvoa (2023, *online*) defende uma cultura educacional para que reinventemos a escola para trabalhar, a partir de uma *casa comum da formação e da profissão*.

[...] que é um lugar de encontro entre a universidade, as escolas, os gestores municipais etc, para construir uma nova realidade institucional da formação de professores. Um pouco parecido com a função do hospital universitário. É o lugar onde estão os práticos, os teóricos, os cientistas, os pesquisadores, as políticas públicas etc., para ver se, a partir daí, se começa a construir uma formação de professores mais robusta, tanto na formação inicial como na formação continuada. [...] A educação é uma viagem. É uma viagem para outros lugares, outras paragens, outras culturas, outras possibilidades. E isso é algo que tem que ser matricial. Em um país como o Brasil, isso é central, e por isso é que falar sobre educação pública de qualidade, em que todos os meninos e as meninas aprendam, é absolutamente central. Poderíamos ter falado sobre jogos, recreio, questões emocionais, e tudo isso é muito importante na escola, mas a escola não é feita para isso. A escola é feita para trabalhar. Portanto, o jogo, a dimensão emocional são instrumentos para conseguirmos trazer a criança para a dinâmica do trabalho e da aprendizagem. Há um verbo que, para nós, é muito importante: cuidar. Mas isso não significa dividir uma hora para ensinar matemática e outra para cuidar dos meninos. O que me interessa é fazer duas horas em que a matemática e o cuidado estão juntos, em que eu cuido dos meninos através do processo de aprendizagem da matemática. E obviamente há países em que essa dinâmica de combate à desigualdade é ainda mais necessária, e o caso do Brasil é um caso típico de uma escola e uma educação públicas que ainda não cumpriram promessas feitas no século 20. (Nóvoa, 2023, *online*).

Outro dado que também ilustra a maior dedicação nas pesquisas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes em detrimento do cuidado com os professores é o resultado de uma busca de teses e dissertações realizada na base de dados da CAPES, utilizando os descritores “desenvolvimento socioemocional” e “aluno”, para verificar a ocorrência em pesquisas, ao desenvolvimento socioemocional e para estabelecer comparações. No contexto deste trabalho, é crucial enfatizar alguns conceitos-chave para impulsionar as investigações realizadas, especialmente ao explorar o banco de teses e dissertações da Capes e, em seguida, da BDTD para localizar produções específicas e recentes relacionados ao tema de pesquisa em questão.

Para estreitar as buscas e refinar a pesquisa, foram utilizados os mesmos filtros que usamos quando buscamos esta temática relacionada a professores (descrito neste estudo), excetuando-se o filtro “formação docente”. O resultado da

busca foi de 916 estudos voltados aos estudantes, enquanto na busca em relação a professores o maior resultado obtido foi de 180 pesquisas. Isso revela a pouca importância e atenção dada ao desenvolvimento da emocionalidade/sensibilidade humana para pensar e dialogar com a literatura científica voltada aos profissionais da educação.

Na pesquisa empenhada, foi possível perceber que os termos buscados resultaram em uma ampla gama de trabalhos que, após uma primeira revisão dos títulos e resumos, não apresentaram relevância significativa para o aprofundamento desejado nesta pesquisa. Destes resultados, a grande maioria versava sobre estudos direcionados ao desenvolvimento socioemocional dos alunos, evidenciando uma subvalorização das características dos professores relacionadas às dimensões subjetivas e emocionais demandadas pela sociedade contemporânea. Esse cenário pode estar relacionado ao paradigma predominante na formação docente, que prioriza aspectos técnicos em detrimento de outras dimensões essenciais dos professores.

Em geral, ao compactuar com a lógica da instrumentalidade técnica, a formação de professores visa à reprodução das técnicas e métodos didáticos. Gimenez e Furtoso (2008, p. 6) referem que “formar professores, nesse contexto, seria ensinar os conhecimentos trazidos pelas pesquisas científicas. A prática adquiriria um caráter meramente instrumental”. Ao resgatarmos essas ideias, identificamos a tendência técnica que estrutura a formação acadêmica segundo o desenvolvimento da capacidade desses últimos de resolver *problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos* (Ghedin, 2012).

Conforme Sardinha Netto e Azevedo (2018), este modelo da técnica latente nos processos formativos e nas escolas não permite que o professor atue com o arcabouço de conhecimentos da profissionalidade. Dessa forma, espera-se que o professor seja alguém que deve adequar-se à sua funcionalidade, que é a tarefa de reprodução e aplicação de metodologias, repetindo aquilo que lhe é transmitido em sua formação. Observa-se o caráter de mecanicidade e reprodução contido na razão técnica, que não viabiliza as construções possíveis do trabalho pedagógico, mas preconiza a passividade docente. De acordo com Sardinha Netto e Azevedo (2018, p. 8), “em uma racionalidade técnica de formação, o professor sofre a introjeção de perspectivas de trabalho que muitas

vezes lhe são alheias. O ser profissional não é dotado de autonomia para direcionar e produzir sua profissão”. Nesse cenário, Silva Júnior e Macedo (2015, p. 7) colaboram referindo que:

Fica evidente, portanto, que a partir do momento em que se normatiza o ensino baseado nessa lógica (de maneira clara ou velada), a atuação do professor se circunscreverá nas lógicas objetivas do sistema de produção capitalista, deixando de lado qualquer subjetividade inerente às relações e interações humanas, isto é, suas relações com outros indivíduos e com o mundo.

Para Nóvoa (1997, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Para o autor, uma formação desejável não é a que se pauta pela técnica e sua reprodução, mas da ação, primeiramente intelectual do docente, imbricada no processo de ensino e de aprendizagem, em um movimento complexo de constituição de identidade profissional. Nessa perspectiva, Gastaldo (2020, p. 4) diz que “o caminho para que os processos de formação possam contribuir para uma efetiva construção de identidade docente é superar as amarras limitadoras de algumas práticas de racionalidade técnica ainda vigentes no fazer e no constituir-se docente”. O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, entende que existem outras abordagens para uma formação e um ensino que sejam ativos, humanizados e não mecânicos e com viés de reprodução.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1987, p. 45).

Efetivamente, para enfrentar o modelo de formação técnico e de um perfil docente, defendemos, com Freire (1987), o professor na sua condição de ser multidimensional, isto é, um ser de corpo, pensamento, inteligência, espiritualidade e emoção inseridas em uma historicidade social que participa e faz parte de um processo dialógico, para atuar e transformar a realidade. É simplório pensar que o rol de saberes técnicos seja suficiente para compreender, modificar

e melhorar os conhecimentos socioemocionais da complexidade dinâmica das relações entre saberes, valores, atitudes e ações ligadas ao trabalho docente.

Na mesma direção, os professores só saberão dialogar no processo de ensinar e aprender, compartilhar, ter respeito pelo outro, estar aberto às diferenças humanas, saber escutar, dizer e desenvolver a dimensão socioemocional com o outro se souberem dialogar com as diferenças, se estiverem mobilizados para os conhecimentos plurais, de relacionamentos emocionais, afetando e sendo afetados por ele. Essa concepção da operacionalidade instrumental já não dá mais conta das dimensões cognitivas e socioemocionais envolvidas, por isso, é necessário a reeducação e reelaboração dos preceitos de um certo tipo de aula e perfil de estudante.

No que se refere ao aluno, o resultado é que, nestas bases, se desenvolve uma aprendizagem com pouco significado, que é estranha a ele, mas que tem seu valor produtivo voltado para os donos dos meios de produção, na medida em que presta um serviço de disseminação de uma ideologia de culpabilização daquele que não alcança os índices de aprendizagem previamente estabelecidos. (Silva Júnior; Macedo, 2015, p. 6).

Notamos que o modelo da racionalidade técnica, centrado nos procedimentos e métodos como chave para o trabalho do professor, coloca o docente em um lugar de desprofissionalização, semiformação e desvalorização a serviço da reprodução dos mecanismos do mercado. Os saberes do professor não são considerados neste modelo epistemológico, nem tampouco suas características pessoais, podendo ser considerado praticamente um ser objetificado na trama da mecanicidade do sistema técnico.

De maneira geral, há estudos que abordam a questão da educação emocional dos professores, no processo de construção da identidade e da profissionalidade, conforme disserta Santiago (2019, p. 86), reconhecendo que:

O papel do educador nesta sociedade de valores voláteis e fugazes será sempre inconcluso, cabendo uma atitude de constante reconstrução, já que nunca estará acabado nem será o mais exato e preciso profissional possível. É sempre salutar aprender.

Suas reflexões apontam para um professor fragilizado e, algumas vezes, despreparado emocionalmente, por atuar num cenário conflituoso entre a

resistência a um sistema capitalista desigual, fragmentado e o esgotamento, os desafios da culpabilização e da terceirização de tarefas, reverberando, em última instância, na perda de sentido da atividade da vida pedagógica, da autoestima e da motivação sócio-político-ideológica que emerge do atual contexto social e vêm exigindo o (des)amor pela profissão. Tudo indica que se o professor possui uma boa bagagem de conhecimentos socioculturais e emocionais, ele terá maiores possibilidades de proporcionar uma aprendizagem sensível, global, prazerosa e de boas memórias aos estudantes.

3.3 Axel Honneth e a reificação

Vimos conceitos importantes para a compreensão de aspectos da formação de professores, incluindo a racionalidade técnica como um modelo marcante e recorrente na formação pedagógica. Contaremos com as contribuições também de aspectos da Filosofia da Educação para entrelaçar os conceitos já examinados. Passaremos a explorar um conceito cuja elaboração iniciou em Marx e foi também trabalhado por Hegel e Habermas, sendo este a inspiração para as contribuições do filósofo alemão Axel Honneth. Dalbosco (2001) explica que na década de 70, Habermas iniciou uma revisão dos significados tradicionais do marxismo, incluindo o debate sobre o trabalho social e a reificação humana. É sob a herança habermasiana que Honneth faz a interpretação do conceito de reificação de Lukács⁶. Isso porque, no processo de humanização, construção social da própria identidade profissional e na luta por reconhecimento, a *totalidade se reconstrói a partir da diferença* (Honneth, 2011).

⁶ A reificação é um conceito fundamental na teoria social e na crítica filosófica, especialmente desenvolvido por Georg Lukács no contexto do marxismo. Refere-se ao processo pelo qual as relações sociais entre pessoas são distorcidas (não são mais marcadas pela liberdade, igualdade e responsabilidade) e transformadas em relações entre objetos ou mercadorias, reduzindo a complexidade das interações humanas a uma forma fetichizada ou alienada. A reificação ocorre quando as relações sociais e as atividades humanas são desumanizadas e tratadas como coisas, sujeitas às leis do mercado e da produção capitalista. Isso leva à percepção de que as relações sociais são naturais e inevitáveis, ao invés de construções sociais sujeitas a mudanças e críticas. Essa transformação das relações sociais em mercadorias aliena os sujeitos de si mesmos, de seu trabalho e de seus semelhantes, impedindo uma compreensão de suas condições de vida, inibindo também a solidariedade e a emancipação social, ao transformar as relações humanas e sociais em relações entre coisas.

Os estudos do filósofo alemão buscam compreender as relações sociais, por meio da teoria do reconhecimento, uma postura de apoio e de reconhecimento que precede a todas as outras, segundo a qual o reconhecimento é uma atitude prévia de aceitação de qualidades ou capacidade de outras pessoas e de si próprio na relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, preservando a ideia de intersubjetividade (Honneth, 2011). Honneth traz os conflitos sociais como potencialmente emocionais e solidários nas formas de ver e conceber a dimensão ética no mundo com os outros, que são fontes inesgotáveis de luta e de vida.

A partir das contribuições dos estudiosos já mencionados, Axel Honneth construiu seu conceito de reificação, recebendo também algumas observações de outros autores. Ainda assim, suas pesquisas constituem-se em grandes contribuições para a compreensão das relações sociais, seu objeto de estudo. Na perspectiva de Melo (2019, p. 225), “o conceito de reificação ainda parece ser central e comporta em si um rico potencial de diagnóstico das patologias sociais presentes nas sociedades contemporâneas”.

Para Honneth (2011), as relações entre as pessoas, como construção social, têm como pressuposto o reconhecimento tanto de si quanto do outro com quem cada um se relaciona. Este reconhecimento encontra-se na perspectiva da afetividade. Honneth (2018, p. 151) refere que “na reificação, é anulado aquele reconhecimento elementar, o qual em geral assegura que experimentemos existencialmente cada ser humano como o outro de nós mesmos”. Honneth (2018) explica ainda que a ausência do reconhecimento prévio leva ao tratamento do outro como uma simples coisa ou um ser inanimado, destituído de todas as propriedades e capacidades humanas. Nesse sentido, Honneth (2018, p. 70) reforça:

[...] a reificação pressupõe que nós nem percebamos mais nas outras pessoas as suas características que as tornam propriamente exemplares do gênero humano: tratar alguém como uma *coisa* significa justamente tomá-la(o) como *algo*, despidido de quaisquer características ou habilidades humanas.

Honneth (2011) defende que só através do diálogo, do amor, da amizade e da discussão criadora é possível construir empatia e autorrealização pessoal encadeada à vida em sociedade, trazendo os conflitos sociais como

potencialmente emocionais e solidários. Dalbosco (2011, p. 35) também retoma o conceito de Honneth, dizendo:

O fenômeno da reificação como forma genuína de esquecimento do reconhecimento. Dito de outro modo, o que o leva ao tema da reificação é o fato de que tal fenômeno significa, aos seus olhos, a forma mais radical de destruição do laço (sentimento) originário que une as pessoas umas às outras.

O primado dos estudos de Honneth concentra-se na compreensão do conceito de reificação, que visa explicar uma forma deturpada da relação humana. A vinculação ao outro construída a partir do próprio reconhecimento torna-se prejudicada na tentativa desta relação. A reificação ou objetificação se instaura nas relações que desconsideram as dimensões socioemocionais, caracterizando-se por uma *relação desinteressada* pelo outro. Para Melo (2019, p. 234),

[...] na medida em que, no processo do conhecer, perdemos a postura do reconhecimento, desenvolvemos uma percepção reificada em que o mundo intersubjetivo seria apreendido apenas com indiferença e de um modo neutro em relação aos afetos, sempre segundo uma atitude calculadora.

Na obra *Observações sobre a reificação*, Honneth (2008, p. 78) explica que “o outro não é apenas imaginado como um simples objeto, mas perde-se efetivamente a percepção de que ele seja um ser com características humanas”. Sob esse prisma, compreendemos que não significa apenas objetificar o outro, mas ignorar sua essência e aspectos que caracterizam sua humanidade. Na verdade, “só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos que observar em face do respectivo outro” (Honneth, 2011, p. 179). “O movimento do reconhecimento que subjaz a uma relação ética entre sujeitos consiste num processo de etapas de reconciliação e de conflito ao mesmo tempo, as quais substituem umas às outras” (Honneth, 2011, p. 47). Trata-se de uma “base natural da socialização humana, um estado que desde o início se caracteriza pela existência de formas elementares de convívio intersubjetivo” (Honneth, 2011, p. 43). Nas palavras de Honneth (2011, p. 272),

O nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau de autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima.

Conforme Honneth (2011, p. 129-131), o desafio está justamente, na relação entre a consciência da subjetividade e a intersubjetividade, pois,

[...] um sujeito somente dispõe de um saber sobre o significado intersubjetivo de suas ações quando ele está em condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defrontante.

Essas questões permitem desenvolver a argumentação de que “na medida em que a criança em desenvolvimento reconhece seus parceiros de interação pela via da interiorização de suas atitudes normativas, ela própria pode saber-se reconhecida como um membro de seu contexto social de cooperação” (Honneth, 2011, p. 136).

Os estudos de Fagundes e Trevisan (2014) proporcionam uma atualização dos conceitos de Honneth para o campo da educação, sobretudo, no âmbito da relação do sujeito com o objeto de conhecimento e o processo de aprendizagem, demonstrando preocupação em razão de que o campo está vinculado à prática social. Para os autores, existe o risco de que a pessoa não seja considerada em sua integralidade e que ocorra, inclusive, a reificação/coisificação da capacidade intelectual dos sujeitos, característica essencialmente humana. Um dos grandes problemas na área de formação de professores é a falta de diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas e a despreocupação com a totalidade, enriquecida pela dimensão socioemocional do campo da discussão. Outro aspecto realçado pelos autores, já destacado no presente trabalho, é a tomada das competências como abordagem metodológica para o ensino, visto que revela um viés de instrumentalização do trabalho para o ensino e na relação com os estudantes.

A problemática dessas questões conflui para a manifestação de um quadro de reificação no processo formativo que concorre para o esquecimento das nossas qualidades substanciais de humanos. Isso se torna mais evidente quando a principal motivação das propostas educativas é de cunho instrumental, pretendendo, a todo custo, manter como fim último do processo formativo o vínculo estreito entre educação e necessidades do mercado. Por conseguinte, é deixada de lado a importância fundamental da preeminência do reconhecimento como base dos aprendizados de relações intersubjetivas e ações cognitivas em relação ao mundo. Em decorrência disso, abre-se margem ou espaço para a reificação – manifesta no esquecimento do teor de humanidade, enquanto afeto e identificação com o outro necessário ao desdobramento do ato educativo crítico. (Fagundes; Trevisan, 2014, p. 117).

Tal situação é retomada por Dalbosco (2011, p. 48), ao dizer que “educação como crítica à reificação deveria significar, antes de tudo, a exigência permanente para perceber nas outras pessoas e, portanto, nos envolvidos no processo pedagógico, tais características humanas/próprias do gênero humano”. A educação como atividade humana, caracterizada pela forte marca da interação social, mostra-se como uma ação onde a reificação não pode obter espaço para se constituir, sob pena de perder sua essência nas lutas por reconhecimento das percepções e mobilizações ao desenvolvimento socioemocional.

O desenvolvimento socioemocional é crucial para uma autocompreensão crítica e para a capacidade de se relacionar de forma construtiva com os outros. O diálogo participativo não só promove o entendimento mútuo, mas também fortalece a comunidade escolar, permitindo que educandos e educadores expressem suas opiniões, escutem ativamente uns aos outros e construam consenso em torno de valores compartilhados. Ao resgatar o sentido original da escola como um espaço de interação humana profunda e de reconhecimento para o aprendizado mútuo, podemos cultivar ambientes educacionais mais acolhedores, inclusivos, sensíveis e propícios ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

A dimensão da afetividade, valorizada na teoria de Honneth, nem sequer é reconhecida no modelo onde a razão técnico-instrumental é o ponto central. As técnicas e métodos preconizados nos pressupostos da racionalidade técnica reifica a figura do professor e não considera sua história, cultura e desenvolvimento socioemocional. O professor, sendo entendido como um depositário de conhecimentos a serem reproduzidos, não tem a possibilidade de

ser reconhecido e expressar-se em suas relações (com o conhecimento, com a aprendizagem e com as pessoas) dentro do ambiente escolar ao realizar o seu trabalho, cujas relações são marcadas pela reificação, ou seja, marcadas pelo esquecimento de reconhecimento das pessoas no campo educativo. Nesse sentido, Fagundes e Trevisan (2018, p. 111) afirmam que “o que questionamos, nessa abordagem, é a ausência do reconhecimento do espaço da prática, também, como *locus* privilegiado da aprendizagem teórica do conhecimento”. Honneth (2018, p. 27) diz:

[...] com o propósito de esclarecer os sentimentos e ações humanas mediante a mera análise das redes neurais que residem no cérebro, o saber próprio do mundo da vida é abstraído e, com isso, o ser humano é tratado como um autômato sem experiência, no fim das contas, portanto, como uma coisa.

Percebe-se a aproximação entre os pressupostos da teoria do reconhecimento de Honneth com os fundamentos da racionalidade técnica (luta por autoconservação), na medida em que o autor denuncia os falsos reconhecimentos do professor. Por meio do desrespeito e da degradação da autoestima no campo profissional, que desconsidera as características humanas para desenvolver uma estima positiva de si e da própria profissionalidade, as três dimensões fundadoras do reconhecimento não são estimadas, em termos de autoconfiança, autorrespeito e valorização social. Dessa forma, é possível depreender que a reificação está presente na razão técnica, trazendo a perspectiva da objetificação na relação entre o professor e sua profissão, bem como no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano. O professor é concebido apenas como mão de obra barata para a realização mecânica de técnicas e procedimentos e não uma pessoa que sente, pensa, cria e se desenvolve continuamente na ação, o que claramente é característico das relações reificadas.

Há exemplos de como a insurreição da razão técnica sobre as dimensões relacionais vem causando problemas na educação, tais como a deslinguistificação e os afastamentos das pessoas, especialmente, das relações entre os atores sociais da ação comunicativa, pelo uso do poder e do dinheiro que se encontram na esfera sistêmica das *big techs* e das grandes corporações nas orientações de

instituições governamentais e educacionais de viés empresarial⁷. Isso atrofia as manifestações culturais ancestrais e do próprio conhecimento acumulado no ambiente escolar, bem como na interação com os tempos históricos e atuais, na perspectiva do entendimento mútuo dos mundos vitais (cultura, sociedade e pessoa). A razão técnica tomada como fim em si, sem o reconhecimento do papel do professor para fazer a curadoria do que o mundo técnico faz errado (através do ChatGPT por exemplo), podemos facilmente sucumbir a processos de semiformação socializada. Fagundes e Trevisan (2018, p. 113) refletem e questionam:

Ora, será que podemos afirmar que essa situação também tende a primar pela formação de professores *treinados* para realizar uma educação que se afasta da concepção crítica, uma vez que há pouco espaço para a reflexão sobre a totalidade da formação humana em sua diversidade e singularidade?

Os estudos de Honneth contribuem para uma compreensão mais apurada da formação humana, destacando a dimensão afetiva do eu, do outro e das relações, auxiliando na compreensão de paradigmas instituídos e propondo a superação do esquecimento de reconhecimento como forma de avançar nos diferentes aspectos implicados no desenvolvimento profissional, incluindo o reconhecimento de sua dimensão socioemocional e caminhando no sentido de abandonar a objetificação. Este é também o desafio que aqui defendemos: o reconhecimento da dimensão socioemocional do professor como parte essencial e indissociável da constituição de sua identidade e do papel social que exerce.

Os processos de reconhecimento só se desenvolvem a partir de uma reflexão sobre as possíveis relações entre os sujeitos da ação comunicativa, que fala e age, mediados pelos conflitos sociais no mundo e não pela mera aceitação ou recepção de princípios técnicos invariantes. Essa discussão serve

⁷ Notícias que mostram a tendência técnica e homogeneizadora sendo privilegiada em governos que promovem a deslegitimação do professor em seu trabalho com as dimensões do conhecimento. Governo de São Paulo vai usar ChatGPT para preparar aulas na rede estadual. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticia/amp/330288/governo-de-sp-vai-usar-chatgpt-para-preparar-aulas-na-rede-estadual/> Inteligência artificial: governo Tarcísio usará ChatGPT para "aulas digitais" em SP. Até então, esse tipo de conteúdo era elaborado inteiramente por professores curriculistas, especialistas na função; agora, caberá aos docentes "avaliar a aula gerada" pela IA e "realizar os ajustes necessários. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/politica/inteligencia-artificial-governo-tarcisio-usara-chatgpt-para-aulas-digitais-em-sp/> Acesso em: 20 maio 2024.

como ponto de partida para explorar outras questões, como cultura e multiculturalismo, bem como diferença e alteridade, todas analisadas a partir da diversidade de perspectivas escolares, na luta pela afirmação de direitos e de respeito às inúmeras diferenças que distinguem a condição humana.

Como já afirmamos, esse reconhecimento possibilitaria uma convivência harmoniosa das diferentes experiências e expressões culturais, no sentido de dar o mesmo valor a essas diferenças. Ao levarmos em consideração o reconhecimento intersubjetivo, observamos que a escola é um espaço de poder, conflitos e conhecimentos que molda significados e práticas também burocráticas. Reconhecer a diversidade nesse espaço autoformativo exige entender que a diferença é definida em contraste com a norma. E que valorizar a diversidade implica em desafiar o padrão homogeneizante próprio da razão técnica que nega as diferenças sobre o reconhecimento social, abarcando outras possibilidades de ser, falar e viver, na diversidade de expressões socioculturais, linguísticas e artísticas nos universos educativos.

3.4 O trabalho do professor em sua complexidade

Até aqui nos debruçamos sobre conceitos atrelados à formação de professores e suas implicações no âmbito do sistema educacional. Tratamos ainda da compreensão do modelo da razão técnica, que perpetua uma visão baseada nas técnicas e procedimentos e em sua aplicação, com a ideia implícita de uma visão reducionista da pessoa do professor. Também, a compreensão do processo de reificação das relações humanas e educacionais, ajuda-nos a perceber a visão limitada de pessoa, na medida em que a objetificação passa a caracterizar as relações sociais.

Em contraponto a algumas ideias já explanadas, traremos uma concepção docente estudada por alguns autores e que nos apoia na compreensão de um sentido mais amplo da pessoa do professor, em sua profissionalidade. Destarte, poderemos discorrer em uma perspectiva voltada aos aspectos pessoais que trazem desdobramentos (inter)subjetivos do ser professor. “A pessoa humana se

constitui em princípio, meio e fim de toda a formação” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 26).

Os aspectos legais também impactam a formação de professores, tendo em vista possíveis adequações que se façam necessárias para o cumprimento de legislações. Em pesquisas nesse campo, identificamos algumas discussões, projetos e inúmeras políticas públicas associadas a marcas neoliberais⁸ com maior expressividade voltada à formação continuada de professores, dentre elas, destacam-se: formação centralizada e parcerias com o setor privado em municípios; presença de centros de formação para professores das redes municipais e coordenadores pedagógicos, com formadores externos (empresas privadas); Cursos de certificação *Google for Educacion*, com vinculação a avaliações externas (Prova Brasil, Saresp, Ideb); impacto na carreira docente em estados e municípios envolvendo organização da dimensão pedagógica, metas e ações, Projeto Político Pedagógico (PPP) e planejamento escolar (Ramos, 2013). Incidem ainda sobre a área da educação, as políticas públicas e os aspectos sociais, históricos e econômicos da sociedade.

Vários são os levantamentos que a área tem produzido nas últimas duas décadas. Alguns desses estudos focalizam aspectos mais regionais da produção (Pereira, 2014); outros discutem as incongruências da composição do campo de pesquisa (Santos; Azevedo, 2009; Santos, 2014); outros ainda debatem aspectos teóricos das pesquisas do campo (Tello; Mainardes, 2012; 2015a; 2015b; Mainardes; Tello, 2016); há ainda trabalhos sobre o surgimento e a constituição histórica do campo de pesquisa em políticas e gestão da educação (Stremel, 2016; Silva, Scaff, Jacomini, 2016); tem-se aqueles que versam sobre a produção acadêmica acerca de determinada temática do campo (Souza, 2007; Cunha, 2009; Silveira; Tavares; Soares, 2013); e há estudos que buscam algum panorama da produção acadêmica do campo. Dominantemente se observaram os trabalhos apresentados em anais de eventos (Souza, 2014; 2016; Arosa, 2013). Mas, seguramente um dos mais emblemáticos estudos foi desenvolvido por Wittmann e Gracindo (2001), que coordenaram uma ampla investigação sobre a produção do campo entre 1991 e 1997. (Souza, 2019, p. 2-3).

⁸ Lopes e Caprio (2008, p. 2) explicam que “o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia”. As autoras também destacam que a qualidade do ensino é refletida nos resultados, os quais são manifestados no desempenho escolar. Este desempenho é avaliado com base nos objetivos e metas estabelecidos pela própria instituição educacional, sem necessariamente questionar a validade, o propósito e os métodos de ensino empregados, porque cada um de nós é um capital humano. Para saber mais, ver também Marilena Chauí: "Crise do neoliberalismo tem como resposta o autoritarismo", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZYzqqwQjGws>

Aqui, particularmente nos interessa, além dos dispositivos e das questões legais, o que se relaciona ao exercício qualificado do magistério, aproximando-se das ideias de Charlot (2014, p. 01), que retrata:

Ser Professor (a) sempre é um desafio, sejam quais forem a sociedade e o contexto. [...] As formas como se desenrola esse desafio e se vivem essas contradições são relacionadas com o contexto social e cultural. Estamos vivendo, na sociedade contemporânea, profundas mudanças na relação com o desejo e na relação com o saber. Além disso, essa sociedade está pedindo ao Professor cada vez mais coisas, muitas vezes vagas e até contraditórias. Por exemplo, o Professor deve ser construtivista em uma escola organizada para práticas tradicionais e com alunos que querem, antes de tudo, passar de ano. O que fazer? Chorar? Ou considerar que o trabalho do Professor, na sociedade contemporânea, é, ao mesmo tempo, impossível de ser feito e mais importante do que nunca. E, talvez, mais interessante...

Tomar como ponto de partida do processo pedagógico o saber das pessoas, acreditando que todos têm um conhecimento, é o primeiro passo à construção cooperativa do conhecimento, que pressupõe que os saberes são diferentes (Freire, 1987). A hipótese centra-se na ideia de que o desenvolvimento da capacidade socioemocional dos professores interdepende da concepção relacional da pessoa/professor, que mantém vivo o próprio contexto cultural de sentido profissional com o outro (em sua natureza biopsicossocial) e da realidade em que participa, para renovar as conexões com os saberes da experiência na interação cotidiana. Os processos formativos de (re)conhecimento socioemocional seriam uma espécie de empoderamento e de realização profissional, por serem fontes de sociabilidade humana, no sentido de acolher as pessoas e reorientar suas ações em processos educativos do trabalho, de convivência social com as diferenças, deslocando a questão pedagógica do cognitivo e lógico para a dimensão do sentir e agir humano.

Um importante estudo sobre o campo da formação de professores no Brasil, do tipo estado do conhecimento, foi delimitado por Marli André (2002) num período que contempla boa parte da década de 90. As sínteses apontam para os desafios de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, já com relação à educação superior, educação de jovens e adultos, ensino técnico e rural, movimentos sociais e de inclusão de crianças em situação de risco, por exemplo, são atribuídas poucas teses isoladas. O lugar que ocupa a formação no

atendimento às dimensões socioemocionais e às diferenças humanas dos professores são temas que não só sofrem com os silenciamentos nos meios acadêmicos, como também são raridades.

No artigo *A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar*, Motta e Romani (2019, p. 49) referem que “a educação socioemocional é o processo de adquirir e praticar habilidades de reconhecimento e regulação emocional, de relacionamento interpessoal e de atitudes de cuidado ao outro”. Ao utilizarem os descritores *educação socioemocional*, *aprendizagem socioemocional*, *social emotional learning*, *intervenção* e *intervention* nos portais de pesquisa (BVS⁹ e PsycNet¹⁰), mostram um panorama de artigos empíricos acerca da inteligência emocional e voltados ao universo dos contextos escolares. Os nexos conclusivos da pesquisa apontam a educação socioemocional para uma abertura e inclusão nos contextos formativos a longo prazo, melhorando a autoestima e o reconhecimento empático.

Os resultados obtidos demonstram uma prevalência de programas de educação socioemocional nos Estados Unidos, um maior número de intervenções ministradas por professores, que incluíram os conteúdos no currículo escolar, e efeitos de melhoras em comportamento pró-social, sintomas emocionais, problemas de conduta, autoestima, regulação emocional, sintomas de desatenção e hiperatividade, autocontrole e empatia. Esses programas de intervenção socioemocional apresentaram resultados significativos para desenvolver as competências citadas acima; entretanto, alcançaram poucas das competências almejadas, bem como o efeito do resultado foi pequeno em muitos estudos. [...] Os professores também se beneficiam, melhorando suas práticas pedagógicas e contribuindo para o fomento do cuidado de saúde mental nas escolas. (Motta; Romani, 2019, p. 49).

As principais ideias que giram em torno do conceito de dimensão socioemocional na educação se aproximam, em suas complexidades, de um processo de cotejar habilidades necessárias para reconhecer e coordenar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecendo relações argumentativas e contextualizadas para a tomada de decisões

⁹ O Portal Regional da BVS é o espaço de integração de fontes de informação em saúde que promove a democratização e ampliação do acesso à informação científica e técnica em saúde na América Latina e Caribe (AL&C). Disponível em: <https://bvsalud.org/sobre-o-portal/>

¹⁰ PsycNet é uma plataforma de pesquisa intuitiva construída para a descoberta e entrega de conteúdo de ciências sociais e comportamentais. Disponível em: https://www-apa-org.translate.goog/pubs/databases/psycnet?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc

responsáveis em situações desafiadoras , incluindo aqui os sujeitos (crianças, estudantes e professores) em situação de vulnerabilidade social e com baixo desenvolvimento socioemocional (Motta; Romani, 2019). Cabe destacar as cinco competências presentes neste estudo para o desenvolvimento de uma educação socioemocional em escolas.

a. A autoconsciência se refere à habilidade para reconhecer precisamente seus pensamentos e emoções, como eles influenciam o comportamento, perceber o seu potencial e suas limitações, adquirindo um bom senso de confiança e otimismo. b. O autocontrole é a habilidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma efetiva em diversas situações, engloba o manejo do estresse, de impulsos, motivação e o trabalho em prol de objetivos pessoais e acadêmicos. c. consciência social implica a capacidade de ser empático com pessoas de diversas culturas e contextos, entender normas éticas e sociais de comportamentos, bem como reconhecer os recursos e o suporte da família, escola e comunidade. d. As habilidades sociais, por sua vez, são a capacidade de estabelecer relações saudáveis e gratificantes com diversos grupos de indivíduos; referem-se à comunicação clara, escuta ativa, cooperação, resistência à pressão social inapropriada, negociação construtiva em conflitos e ajuda àqueles que precisam. e. Quanto à tomada de decisão responsável, esta é relacionada ao bom senso na escolha e construção do próprio comportamento e das interações sociais, baseada em padrões éticos, preocupações de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências, o bem-estar próprio e dos outros. (Motta; Romani, 2019, p. 51).

A partir do filme *O Sorriso de Monalisa* (2003)¹¹, é possível observar e compreender, entre tantos fatos, os diversos impactos na educação socioemocional. A trama versa sobre uma professora que busca atuar em uma escola com objetivos ortodoxos, porém, acaba percebendo que não poderá se sobrepor ao sistema já estabelecido. Torna-se patente que os padrões sociais da época e o contexto específico influenciam o papel social da escola, os objetivos e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola naquilo que diz respeito, inclusive, aos métodos de ensino e relações interpessoais no ambiente escolar. O filme mostra o quanto a área da educação é impactada, por exemplo, por questões de cunho social, padrões culturais e as carências socioeconômicas.

¹¹ *Trailer* legendado e disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=x9jSemuOrwA&ab_channel=ArquivedeTrailers

O período da pandemia (COVID-19)¹² também demonstrou o quanto os modos de vida e os aspectos sociais repercutem na área da educação. Neste período, a função social da escola, suas demandas e ações pedagógicas precisaram passar por mudanças e adaptações para que pudessem manter a participação nas vidas das crianças, estudantes e em corresponsabilidade com as famílias no decurso do imposto ensino remoto¹³. Debateremos aqui,

[...] as possibilidades e os limites das tecnologias digitais para as aprendizagens sociais, marcadas por dispersões, contradições e exclusões, indicando processos de (des) humanização, apatia e insensibilidade, para mudanças nas fronteiras do (re) conhecer. Se, por um lado, as tecnologias saíram do monopólio de especialistas e passaram a integrar de modo flexível e aberto o mundo social contemporâneo, por outro, experimentamos continuamente ambivalências em seu uso e dificuldades na renovação dos sentidos que envolvem distintas linguagens e áreas de conhecimento, bem como o obscurecimento das tecnologias e das revoluções em termos de aprendizagens sociais. [...] há uma necessidade de renovar e reconstruir, em uma perspectiva hermenêutica, os potenciais colaborativos das diferentes interfaces das tecnologias digitais para prevenir práticas de exclusão, desumanização ou alienação tecnológica coletiva, que atinge os menos favorecidos e marginalizados social e economicamente. Assim, poderemos lançar olhares de reconhecimento da diversidade das formas de conhecer, agir, comunicar e de aprender com o outro, com as adversidades e com as diferenças nas múltiplas inter-relações, tensões e oportunidades criativas das leituras de mundo digital. (Sidi; Conte, 2016, p. 1).

Além disso, as tecnologias educacionais (manejo de plataformas, de ambientes virtuais de aprendizagem, grande uso de endereços de *e-mail*, etc.) passaram a ser, impositivamente, uma realidade para professores e estudantes, em escolas públicas e privadas, gerando grande impacto para o funcionamento

¹² Em 30 de janeiro de 2020, a OMS decretou a COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Foram levados em conta vários aspectos epidemiológicos, incluindo o potencial de transmissão, a população suscetível, a severidade da doença, a capacidade de impactar viagens internacionais, entre outros fatores específicos. No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a COVID-19 estava caracterizada como uma pandemia. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 5 de maio de 2023, em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19>

¹³ “Em tempos de distanciamento social, o ensino remoto se tornou uma possibilidade para ensinar e aprender. Essa modalidade prevê atividades síncronas e assíncronas sem o contato presencial, em que podem ser utilizadas diversas tecnologias”. (Feitosa et al., 2020, p. 1).

da instituição escolar e caracterizando-se como fonte de muitas reflexões para o campo da educação. Dentre os principais assuntos do período constam a preocupação com as metodologias ativas, a tecnologia como solução para a educação, os impactos das desigualdades socioeconômicas nas escolas, a aprendizagem da população brasileira e de que forma o isolamento¹⁴ físico e social implicaria nos modos de interação e convivência diante do contexto em questão.

Estados e Municípios decretaram instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. (Ferronato; Santos, 2021, p. 2)

No tocante aos aspectos legais, a formação de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), não apenas definindo aspectos relacionados à formação do profissional para atuação no magistério, como prevendo o incentivo à formação continuada, inclusive com percentual de 50% em nível de pós-graduação definido para a formação de professores da Educação Básica (Brasil, 1996). A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), igualmente assegura a formação como obrigatoriedade aos profissionais da Educação (Brasil, 2014).

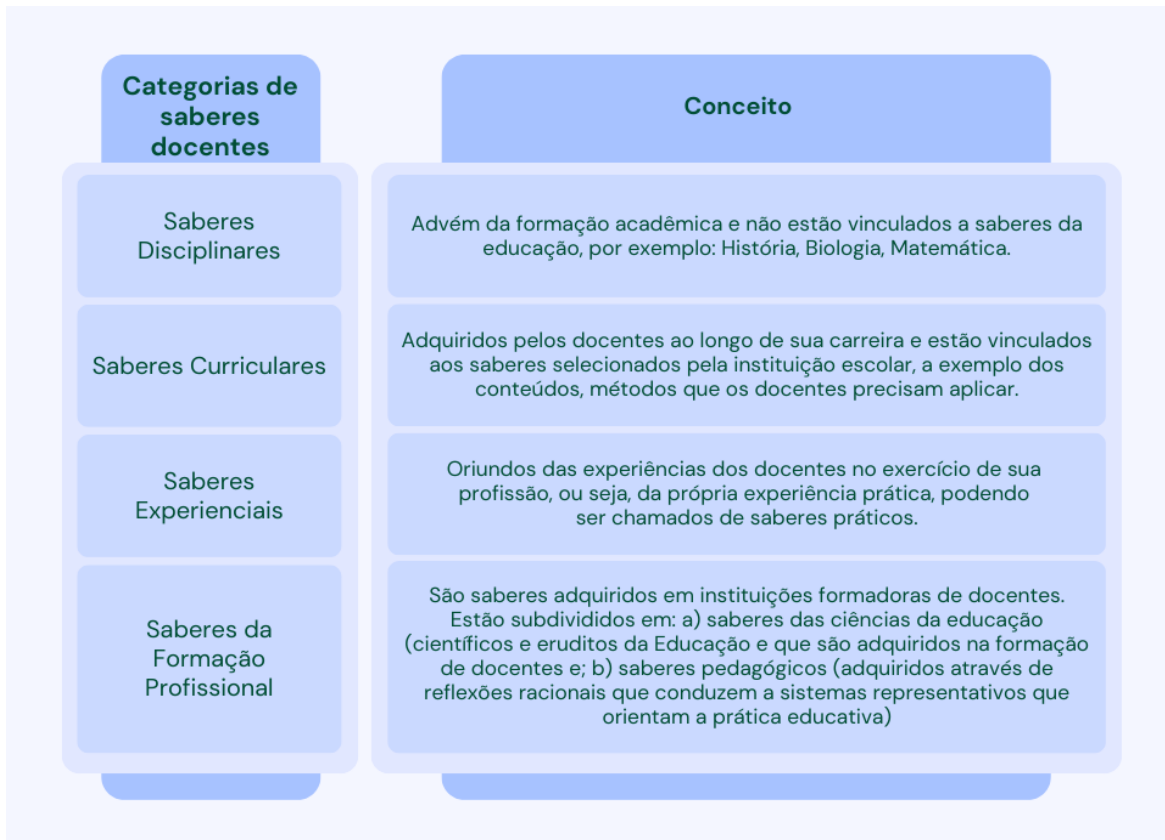
Ao longo da história da educação, estudos de muitos pensadores, dentre eles, John Dewey, Emília Ferreiro, Edgar Morin e Philippe Perrenoud inspiraram as práticas pedagógicas, incluindo a formação dos professores nos diferentes períodos. Destaca-se, neste estudo, a compreensão da influência do pensamento embasado na racionalidade socioemocional, na tentativa de enfrentar a razão técnica, que preconiza, sobretudo, a validade dos conhecimentos e de sua aplicabilidade no que se refere ao ensino e ao trabalho do professor em seu

¹⁴ O isolamento social é definido pela restrição das pessoas de saírem de casa como medida para evitar a contaminação e a subsequente propagação do vírus. Esse cenário resulta em impactos visíveis nas esferas econômica e social, além de causar abalos emocionais que ainda são profundamente sentidos neste momento (Pereira et al., 2020).

cotidiano. Nesse contexto, o pensamento de Gómez (1997) explica que o professor, trabalhado em uma formação centrada em competências, é visto como um técnico transmissor de conhecimentos, em uma prática baseada no positivismo, na eficiência de mercado e no ensino que se traduz na operacionalidade técnica. Tal perspectiva em muito influi na formação de professores deste longo período asseverado com a pandemia. Contudo, embora seja reconhecida a importância dos conhecimentos técnicos, estes não são os únicos que são desejáveis na formação pedagógica, tendo em vista os outros conhecimentos socioemocionais extremamente importantes nos processos educacionais.

Os nexos socioemocionais, evidenciados como importantes por estudiosos da formação de professores, mostram-se também como significativos para a composição de um perfil formativo de professores baseado no tripé *cooperação – criação – estudo/pesquisa* (Nóvoa, 2022). Com isso, torna-se necessário que a formação de professores seja repensada, pois, é necessário que novas capacidades sejam desenvolvidas e conquistadas pelo profissional, para que seja possível responder a este mundo repleto de tensões políticas e contradições discursivas. Nóvoa (2009) é um importante colaborador com os estudos que apontam para a necessidade da discussão sobre as competências, experiências perceptivas, perturbações e necessidades de professores no mundo atual, como, primordialmente, uma pessoa ativa e autocrítica, buscando a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na construção da identidade profissional. Tardif (2014) contribui também com a explanação da diversidade e complexidade de saberes que os professores podem e devem experienciar, sintetizados no quadro 4.

Quadro 4 – Categorias de saberes docentes



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vasconcelos (2020).

Inicialmente, a ideia era direcionar a pesquisa ao estudo da formação relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais pensando nos processos de construção dos saberes docentes para o trabalho do professor com os estudantes, como uma formação técnica e metodológica. A partir de algumas leituras e reflexões, o foco da investigação foi modificado e seu cerne foi redirecionado ao próprio sujeito da educação (professor/a) em sua formação pessoal e desenvolvimento humano, em termos de experiências compartilhadas de uma profissão radicalmente implicada na presença e interação com o outro, para além de uma concepção de razão técnica e instrucional para o trabalho pedagógico com os estudantes. Isso porque,

Formar profissionais de desenvolvimento humano (Formosinho, 2009) implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos. (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 20).

Ao tratarmos da figura do professor, geralmente, a tendência é que se pense em seus aspectos profissionais, nas características que formam seu perfil profissional. Contudo, o sujeito da educação necessita ser compreendido como uma pessoa para além daquilo que envolve sua atividade profissional. Fullan e Hargreaves (2000, p. 41) referem que “os professores são mais do que simples pacotes de conhecimento. Há muito mais no desenvolvimento de um professor do que a aprendizagem de novas aprendizagens e novos comportamentos”. Mosquera (1976) relata seu pensamento afirmando que acredita que cada pessoa pode e deve ser pensada em sua totalidade. É necessário retomar, prioritariamente, que o professor é um ser humano dotado de potencialidades, modos de estruturar seu pensamento e também inacabado e com limitações. Para Fossatti (2013, p. 49),

Problematizar a vida do educador pressupõe apresentar uma visão geral sobre a sua dimensão pessoal e as interfaces desta com a construção de seu projeto profissional. Para tanto, o processo de desenvolvimento da pessoa, as características e peculiaridades de cada fase de desenvolvimento, em especial da vida adulta são conhecimentos necessários para quem deseja compreender a constituição do profissional da educação.

A precarização do trabalho pedagógico tem afastado o professor da humanidade marcada pela capacidade de estabelecer relações e trocas intersubjetivas, que costumam fortalecer o próprio trabalho cooperativo e gerar o desenvolvimento socioemocional. Não é de hoje que as pesquisas defendem que os professores aprendem em dialogicidade e em reciprocidade, para construir conhecimentos e empoderamento profissional.

Cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectividade. A pluralidade, a contextualidade, a situacionalidade da identidade em construção de cada pessoa que participa no processo formativo contribui para a compreensão humana intersubjetiva se a condição humana for de fato a substância essencial do ensino. (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 26).

A formação de professores em contexto e de forma participativa começa, assim, no desenvolvimento de uma visão do mundo de pessoa (seja ela uma criança ou um adulto, profissional da educação). “A formação enquanto pedagogia de relação situa-se na práxis, pois esta é o lócus da pedagogia que tem nas múltiplas interações cotidianas um dos seus grandes desafios” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 27). Nessa perspectiva, a formação pedagógica assume um horizonte, situado numa perspectiva concreta ancorada em pedagogias participativas, das interações que envolvem o cuidado, o respeito e a confiança nas relações múltiplas entre as pessoas, para a transformação praxeológica dos ciclos de aprendizagem no cotidiano, conforme mostra o quadro dos ciclos interativos de formação.

Quadro 5 – Tabela de conhecimentos profissionais



Fonte: Oliveira-Formosinho (2016, p. 98).

A concepção de Sanches (2019, p. 12) se assemelha no olhar, ao afirmar que “somos reflexos de nossas crenças, que estão impressas em nossas histórias de vida, nos nossos jeitos de ser no mundo”. Josso (2010) também contribui explicando que nossos comportamentos são aprendidos e nos formam por meio das experiências, sendo também influenciados pelas características próprias de lugares onde vivemos e ainda por modos de ser de outros com quem convivemos. A trajetória autotransformativa é vista como *experiência de si e de caminhar para*

si (Josso, 2010), aproximando-se da perspectiva da autoformação e processos autoformativos (Nóvoa, 2022).

Tardif (2014, p. 262) defende que “em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior”. A constituição da (inter)subjetividade docente é influenciada pelas experiências vividas durante suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais teve acesso, estruturando significados que os professores atribuem às suas experiências de maneira geral, bem como à docência. Fullan e Hargreaves (2000, p. 42) dizem que “os professores se tornam os professores que são não somente através do hábito. Ensinar está associado à sua vida, à sua biografia, ao tipo de pessoa que eles se tornaram”.

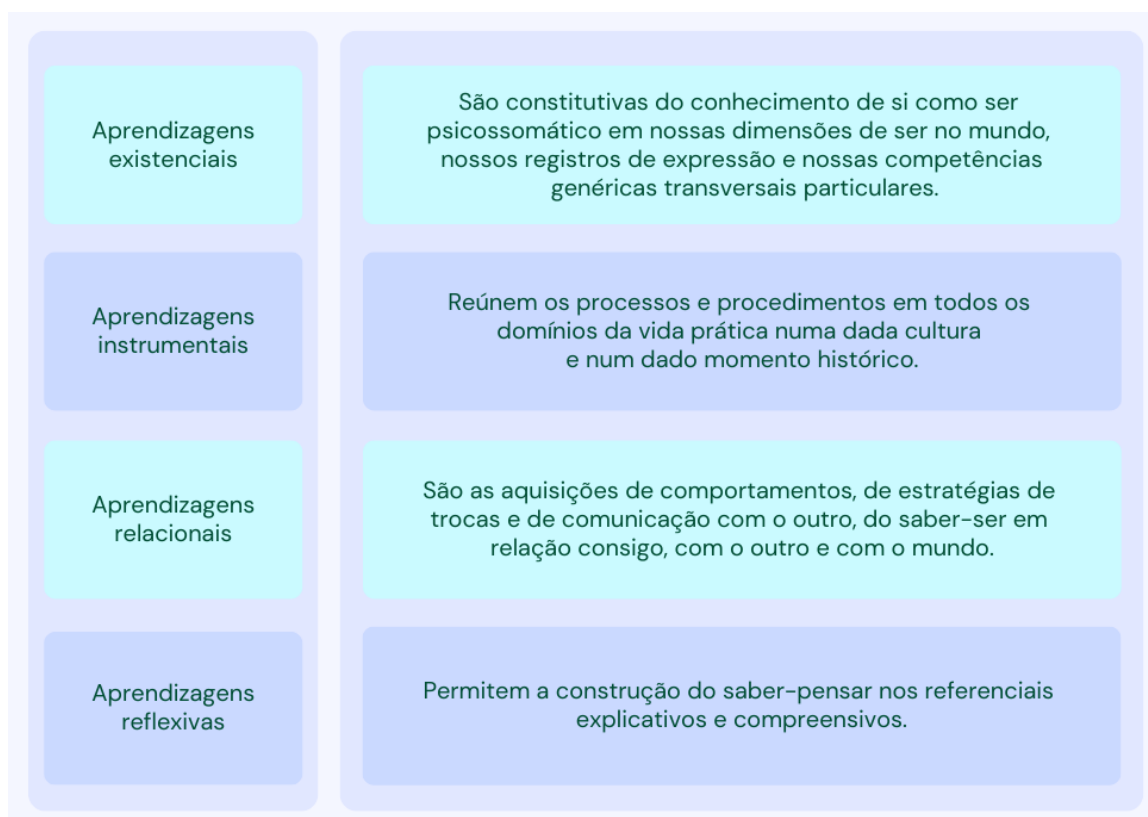
Assim, é possível compreender que uma pessoa é desenvolvida em seu modo de ser por questões e influências que vão além do universo de sua formação profissional e, dessa forma, ocorre também com o professor, que tem uma identidade muito mais complexa do que aquilo que está diretamente ligado à sua profissão. Para Josso (2007, p. 417), “a identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa”.

O pensamento de Tardif (2014, p. 19) corrobora neste sentido, afirmando que “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. O professor é formado por diversas características e suas ações também o são. A prática profissional do sujeito da educação é perpassada por suas características pessoais. Podemos retomar os conceitos já abordados em relação a determinado modelo que vê o professor como reproduzidor de técnicas. Sobre isso, podemos ler:

Ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos, uma porção de coisas que você pode aprender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais do que isso. A natureza complexa do ato de ensinar costuma ser reduzida a questões de técnica e de habilidades, as quais cabem em um pacote - colocadas em curso - e que são de fácil aprendizagem. Ensinar não é apenas uma questão de negociação técnica. (Fullan; Hargreaves, 2000, p. 34).

Josso (2007, p. 422) apresenta uma categorização de aprendizagens acumuladas durante a vida¹⁵, que nos auxilia nas interconexões acerca dos diferentes saberes construídos pela pessoa do professor.

Quadro 6 - Saberes construídos pelo professor



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Josso (2007).

Mosquera (1976, p. 28) afirma que “a pessoa humana vive e age numa realidade circundante. Conhece o mundo que a rodeia, a natureza, as pessoas e suas relações sociais. No processo de sua atividade e relação com outras pessoas desenvolve os seus sentimentos”. Para Josso (2010), a qualidade essencial de um sujeito em formação está na capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser, fazendo uso dos conhecimentos técnicos e relacionais, articulando seu pensamento.

Importante destacar que todas as características do sujeito participarão de sua formação e das manifestações de quem cada um é. Um projeto de formação

¹⁵ A categorização foi proposta na obra *Cheminer vers soi* (1991) e reapresentada na obra aqui referida.

de professores que considere as características pessoais do professor mostra-se complexo, mas tende a ser mais completo e abrangente, envolvendo a pessoa em sua (inter)subjetividade. Para Guebur, Poletto e Vieira (2007, p. 80), “a base da inteligência pessoal é o autoconhecimento, por isso é necessário desenvolvê-la no âmbito pessoal para depois poder utilizar esse recurso interno nas relações sociais”. De modo semelhante, Josso (2007, p. 415) esclarece que:

[...] trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.

O espaço de formação da escola pode transformar-se neste lugar de fortalecimento e de promoção de acolhimento e escuta entre os docentes, a fim de que a formação pessoal possa reconciliar a profissionalidade no grupo de trabalho.

O comprometimento com essa visão de ensino e do trabalho do professor sugere métodos de liderança, de administração e de desenvolvimento pessoal que respeitem, apoiem e incrementem a capacidade que possuem os professores para formar juízos equilibrados e informados na sala de aula, em relação àqueles estudantes que eles conhecem melhor. (Fullan; Hargreaves, 2000, p. 35).

Guebur, Poletto e Vieira (2007) contribuem com reflexões importantes acerca da inteligência emocional como característica importante na formação interpessoal e em relação à atuação profissional. Tal mudança representa um amadurecimento social.

A cultura e as escolas privilegiam a aptidão em âmbito acadêmico, ignorando a inteligência emocional, ou seja, o caráter, que também exerce papel fundamental no destino pessoal do ser humano. A aptidão emocional é, pois, uma metacapacidade que determina até onde se pode usar bem quaisquer outras aptidões que se tenha. Há indícios de que as pessoas emocionalmente competentes, as quais lidam bem com os próprios sentimentos, compreendem e levam em consideração os sentimentos do outro. (Guebur; Poletto; Vieira, 2007, p. 79).

Diversas questões atravessam a atuação do professor. Mosquera (1976) explica que os professores são afetados pela alta carga de trabalho e baixa remuneração, o que os impede de usufruir sua vida familiar e gera frustração. O

professor está constantemente cansado e, muitas vezes, não consegue aproveitar os momentos de ócio criativo em seu próprio lar. Acrescenta que a relação familiar também é afetada pelos problemas de trabalho que o professor acaba compartilhando com a família. Carlotto e Câmara (2007, p. 102) corroboram na defesa de que “o professor possui atualmente menos tempo para executar o trabalho, menos tempo para atualização profissional, lazer, convívio social e reduzidas oportunidades de trabalho criativo”.

Observa-se um crescimento das problemáticas relacionadas ao bem-estar e saúde mental dos professores. Fossatti (2013, p. 68) reafirma que “hoje o crescimento intempestivo dessa situação é motivo de maior preocupação e cuidado devido à complexidade do contexto, existe a consciência de que a sua superação não acontecerá em curto prazo”. Carlotto (2002, p. 21) refere também que “no exercício profissional da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas”.

Vale destacar a Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional, que é definida pelo Ministério da Saúde (*online*)¹⁶ como um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros.

Segundo Carlotto (2002), Burnout em professores é um fenômeno complexo, que envolve uma interação entre fatores, que incluem aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Por ambiente de trabalho compreende-se a própria sala de aula, mas também o contexto da instituição, fatores sociais, sociohistóricos e políticas educacionais. Tardif e Lessard (2008, p. 256) clarificam as especificidades do trabalho do professor ao sintetizar comparativamente o

¹⁶ Link do Ministério da Saúde, disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Burnout%20ou%20S%C3%ADndrome,justamente%20o%20excesso%20de%20trabalho.>

trabalho docente (humano) ao trabalho industrial (material), no âmbito das interações de trabalho.

Quadro 7 – Comparação entre trabalho industrial e trabalho docente

Natureza do objeto de trabalho	Material	Humano
	Serial	Individual e social
	Homogêneo	Heterogêneo
	Passivo	Ativo e capaz de desistir
	Determinado	Comporta uma parte de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)
	Simple (pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)	Complexo (não pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção	Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc.
	O trabalhador controla diretamente o objeto.	O trabalhador precisa da colaboração do objeto.
	O trabalhador controla totalmente o objeto.	O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Tardif e Lessard (2008).

Acrescenta-se a tais questões o contexto pandêmico, que acarretou consequências para o trabalho dos professores, que ficaram extremamente ocupados e contaminados por artefatos tecnológicos e por costumes administrados por materiais didático-instrumentais das instituições escolares. Nesse sentido, Ferronato e Santos (2021, p. 283) asseveram que “os desafios da profissão do professor aumentaram na pandemia e que considerar a importância do bem-estar docente é preocupar-se com uma educação de qualidade no país”. As relações sociais foram intensamente impactadas pela pandemia e tudo que com ela se impôs, tanto do ponto de vista pedagógico quanto socioemocional. O isolamento social e o distanciamento físico, o fechamento da escola, os lutos

individuais e coletivos e os impactos econômicos, além de outros, são fatores que, separadamente ou combinados, geraram uma realidade ainda mais evidentemente necessitada de um olhar para o professor como uma pessoa de dimensão socioemocional.

Uma das mais perversas implicações geradas pelo ensino remoto, é o adoecimento dos professores dada a intensificação do trabalho causando sobrecarga física e emocional, em que as percepções dos docentes apontam para o mal-estar docente em tempos de ensino remoto durante a pandemia. (Ferronato; Santos, 2021, p. 270).

Fossatti (2013) sugere que diante do mal-estar, o professor precisa lançar mão das estratégias da psicologia positiva e da resiliência. O conhecimento de si e do outro colaboram para o desenvolvimento docente como uma pessoa saudável. Indica ainda a importância de olhar para os problemas como oportunidades de crescimento em situações de ameaças e lutas sociais, que poderá, ainda, auxiliar os outros. Compreendemos que muitos são os desafios no tocante ao professor em sua compreensão como uma pessoa de inter-relações e tensões na sobrevivência do agir profissional. A construção de um projeto de formação que considere as complexidades da (inter)subjetividade profissional constitui-se como um grande, mas necessário desafio a ser enfrentado por todos os sujeitos da educação. Uma vez que os saberes profissionais implicam na atualização constante da própria identidade profissional caracterizada como temporal, plural e heterogênea e situada no encontro com a humanidade, a sensibilidade e as emoções que perpassam o trabalho do professor nas inter-relações comunicativas com os estudantes e os outros, que também conhecem seus sentimentos ao longo do desenvolvimento das aulas e formação cultural (Tardif; Lessard, 2008; Tardif, 2014).

4 PROBLEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos que percorremos para construir a pesquisa, considerando-se sua relevância, problema, objetivos e *corpus* analítico-investigativo delineados para a compreensão do fenômeno em questão. A pesquisa é algo importante, com impactos pessoais e coletivos, e por meio dela os conhecimentos científicos e educativos são uma janela de oportunidades para a sociedade se beneficia destas construções. É essencial entender quais são os elementos que compõem a pesquisa, para que não seja vista de forma genérica e rasa, conforme o senso comum, do não reconhecimento de capacidades adquiridas no processo de atuação e socialização do ser professor.

Ao explicitar um conhecimento emocional compartilhado que atribui aos professores seu papel e função social, propõe-se uma nova interpretação dos saberes e dos dilemas enfrentados, visando fornecer os elementos necessários para transformar as práticas pedagógicas. A mudança nas práticas dos professores, portanto, requer o reconhecimento e o respeito pela voz do professor, uma vez que uma condição fundamental para essa transformação é uma nova compreensão dos princípios e dos saberes subjacentes à prática no cotidiano escolar. Nesse contexto, é essencial reconhecer o professor como sujeito do trabalho pedagógico, capacitado a construir seu (re)conhecimento com os outros sobre a prática que desenvolve. Nas palavras de Gatti (2006, p. 26),

Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente.

Gatti destaca a complexidade da identidade docente, pois esta funciona como uma ordenação que possibilita o reconhecimento, mas ao mesmo tempo representa realidades diversas e singulares, que refletem a capacidade humana de lidar com contradições e incertezas. Ao levantar a preocupação sobre o risco de tornar homogêneo o que é diverso, mas também sobre como agir, ressaltamos

a importância da análise da dimensão socioemocional (identidade pessoal e profissional dos professores), incentivando-os a repensar sua maneira de ser diante das emoções insurgentes e sua posição dentro de uma determinada instituição e sociedade. Ressalta-se a importância de integrar a consciência da proletarização inclusive das competências formais exigidas dos professores, juntamente com o reconhecimento do compromisso ético, estético e político manifestado nas condições concretas de trabalho nas escolas. A falta de reconhecimento social da autoridade do professor na sociedade contemporânea gera um mal-estar entre os docentes. Sem dúvida, ignorar essa reflexão acerca do reconhecimento emocional, social e econômico do professor resulta no fracasso dos caminhos a serem trilhados e das políticas educacionais verticais, que se sucedem sem alcançar sucesso.

O presente estudo caracterizado de qualitativo, exploratório e de revisão de literatura, é desenvolvido com base em saberes culturais elaborados, constituído principalmente de livros, artigos científicos, além de fontes de pesquisas como teses e dissertações, sendo realizado a partir de fontes bibliográficas. Gil (2017, p. 66) explica que “fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”. A intenção é justamente coletar dados científicos de fontes fidedignas para a composição da investigação, gerando um estudo confiável mediante um roteiro de sequência metodológica. Sidi e Conte (2017, p. 1945) nos auxiliam afirmando que:

A maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências.

Para organização e condução das etapas do estudo, utilizamos as fases sugeridas por Marconi e Lakatos (2003), que são: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e

interpretação e redação. Acreditamos que esta sequência é apropriada para a investigação a que se aspira, conferindo o necessário rigor metodológico para a seriedade e confiabilidade dos resultados da revisão teórica.

Foram realizadas pesquisas em bases de dados científicos, buscando-se trabalhos sobre a temática de interesse para serem analisados. Buscamos dissertações de Mestrado e teses de Doutorado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ambos os bancos de dados passam pela avaliação interpares e conferem a cientificidade dos dados coletados, trazendo ao estudo a segurança acadêmica necessária.

Foram utilizados filtros disponíveis nos portais das bases de dados para as pesquisas dos trabalhos de Mestrado e Doutorado. Utilizamos palavras-chave, delimitações de anos em que as pesquisas foram publicadas, e, quando possível, também aplicamos filtros de área de conhecimento, Programa de Pós-Graduação em Educação e assunto/área de concentração. Para garantir que a coleta de dados pudesse identificar todos os trabalhos já publicados e relacionados à temática em questão, procuramos utilizar palavras ou expressões que exprimem ideias semelhantes, como formação de professores e formação docente. Apresentamos a síntese dos dados coletados no quadro a seguir.

Quadro 8 – Base de dados das pesquisas, descritores e achados

BDTD
Descritores: “formação de professores”; “competências socioemocionais” Filtros: Ano de defesa: últimos 5 anos Programa de Pós-Graduação em Educação Resultado: 5 dissertações
Descritores: “formação de professores”; “dimensões socioemocionais” Resultado: 1 dissertação 1 tese
Descritores: “formação docente”; “dimensões socioemocionais” Resultado: 0
Descritores: “formação docente”; “competências socioemocionais”

<p>Resultado: 10 dissertações 6 teses</p>
<p>Descritores: "Formação de professores"; "formação humana" Filtro ano: últimos 5 anos Programa de Pós-Graduação em Educação Resultado: 9 dissertações 11 teses</p>
<p>Descritores: "Formação de professores"; "habilidades socioemocionais" Filtro ano: últimos 5 anos Programa de Pós-Graduação em Educação Resultado: 3 dissertações</p>
<p>CAPES</p>
<p>Descritores: "formação de professores"; "habilidades socioemocionais" Filtros: Mestrado e Doutorado Ano: últimos 5 anos Ciências Humanas Educação Área Concentração: Formação de professores Programa: Educação Resultados 110 dissertações 70 teses</p>
<p>Descritores: "formação de professores"; "dimensões socioemocionais" Filtros: Mestrado e Doutorado Ano: últimos 5 anos Ciências Humanas Educação Área Concentração: Formação de professores Programa: Educação Resultados: 110 dissertações 70 teses</p>
<p>Descritores: "formação docente"; "competências socioemocionais" Filtros: Mestrado e Doutorado Últimos 5 anos Grande área de conhecimento: Educação Área de concentração: formação de professores Resultados: 21 12 dissertações 9 teses</p>
<p>Descritores: "competências socioemocionais" Filtros: Mestrado e Doutorado Últimos 5 anos Ciências Humanas</p>

Educação
 Resultados: 23
 16 dissertações
 7 teses

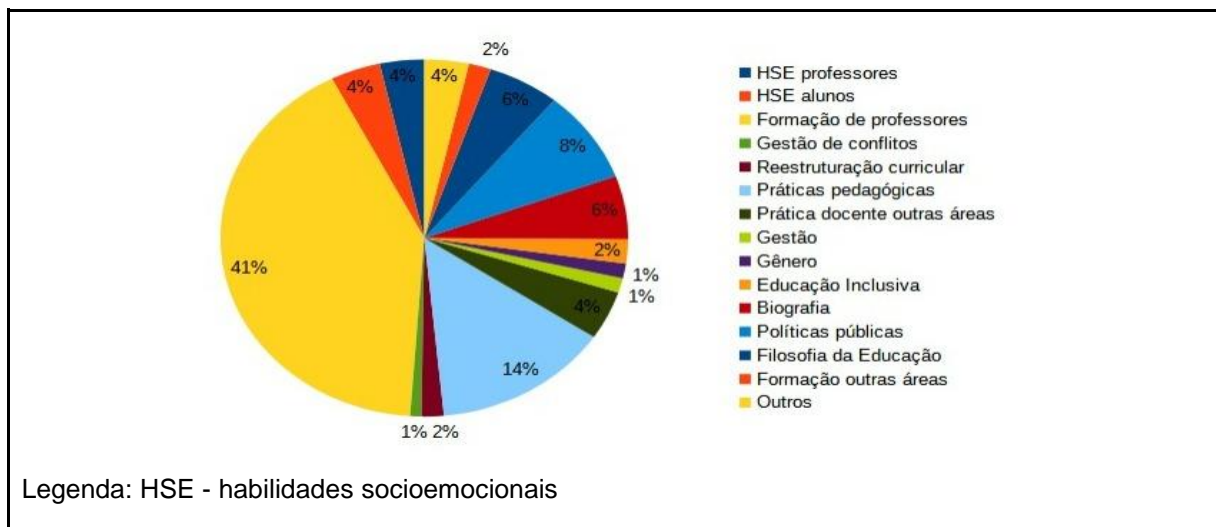
Descritor: “habilidades socioemocionais”
 Mestrado e Doutorado
 Grande área de conhecimento: Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Resultados: 4
 3 Mestrado
 1 Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao serem explorados e encontrados os trabalhos, a primeira análise, por certo, era feita ao título do trabalho. Foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chave de todos os trabalhos rastreados e que apareceram nas buscas. Dessa forma, foi possível identificar trabalhos que têm aderência ao tema de nosso estudo, sendo estes trabalhos selecionados para a leitura, a fim de confirmar ou não se tinham adesão à nossa pesquisa em sua especificidade. Na sequência, foram lidos e analisados 32 trabalhos entre teses e dissertações, sendo identificados em 7 destes a aderência à nossa temática de estudo.

A seguir, apresentamos o gráfico 1, com os trabalhos categorizados por temática.

Gráfico 1 - Trabalhos categorizados por temática

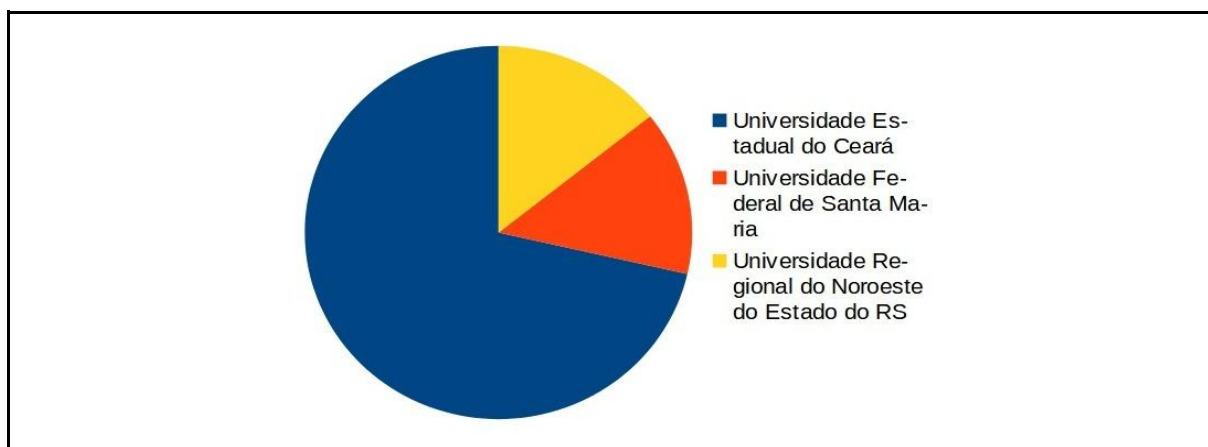


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Cabe acrescentar que foram identificados trabalhos que apareciam em mais de uma busca, em alguns casos, mais de uma vez, totalizando 27 trabalhos repetidos. Foi localizado 1 trabalho cujo texto não estava disponível para acesso. Alguns fatos chamaram especialmente nossa atenção durante as buscas, leituras e análises, como o fato de vários autores realizarem trabalhos relatando biografias de pessoas que deixaram significativas contribuições e legado para a educação.

Por conseguinte, outro fato que chama a nossa atenção é que muitos dos trabalhos encontrados nas buscas foram realizados na Universidade Estadual do Ceará, o que nos leva a compreender que as pesquisas em educação são relevantes para o Programa de Pós-Graduação da referida universidade. Não por acaso, a maioria dos trabalhos que encontramos com nosso tema de pesquisa foram lá realizados, conforme demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Instituições onde foram realizadas as pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.1 Análise dos dados

Para a interpretação dos dados coletados, utilizamos a abordagem hermenêutica que auxilia na interpretação de textos diversos. Para Hermann (2002, p. 15), a hermenêutica é uma arte que busca extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários. Segundo Grondin (1999, p. 11),

A hermenêutica, como arte, de âmbito universal e universalizante, de interpretar o sentido das palavras, das leis, dos textos e de outras formas de interação humana, tem sempre obtido e continua adquirindo expressão e significado, sobretudo nos círculos literários, jurídicos, filosóficos e teológicos.

Nesse sentido, Dal Mago (2009) contribui quando refere que a hermenêutica se consolidou como a ciência ou metodologia que trabalha com uma forma ampla de interpretação, a fim de descobrir o sentido do simbólico e que desde sua origem a hermenêutica ocupou-se com a interpretação dos textos escritos e com a compreensão humana. A interpretação de um texto, na abordagem hermenêutica, não se resume ao texto em si, mas contempla os elementos do contexto e do movimento de interação do leitor com as palavras lidas. Para a busca da compreensão do significado aberto daquilo a que se propõe a hermenêutica, torna-se essencial conhecer a origem da palavra. Nas palavras de Sichelero (2019, p. 3),

A palavra *hermenêutico*, que é relativa à hermenêutica, está originariamente articulada ao nome de Hermes, que na mitologia grega é o mensageiro dos deuses. Hermes é aquele que traz a mensagem do destino, que expõe a notícia na medida em que consegue escutar a mensagem. Ele cumpre a tarefa de traduzir a mensagem divina para os humanos e de traduzir a mensagem humana para os deuses. O que, portanto, Hermes traduz não é a mensagem, mas seu sentido. Em outras palavras, Hermes é um tradutor de sentidos. Assim, ao traduzir, Hermes torna familiar aquilo que é estranho. Faz exatamente o que, em certa medida, fazem os professores: *interpretar, traduzir e expressar*. Eis o desígnio hermenêutico de Hermes; eis a tarefa docente.

A hermenêutica, dessa forma, nos apoia em uma interpretação dos dados de modo a compreendê-los por meio de interação e de nossa experiência. Aplicada à educação, a hermenêutica oferece possibilidades riquíssimas, visto que busca esta compreensão de comportamentos, fatos e fenômenos, componentes básicos dos processos educativos e adequado às ciências humanas. Concordamos com Hermann (2002, p. 28) quando refere que “a hermenêutica é a arte de compreender, derivando de nosso estar no mundo”. Esta abordagem busca a superação da disciplina do método científico, ampliando a concepção da (inter)subjetividade em tensões com a objetividade da vida, propondo a interpretação e a interação conversacional com o objeto.

Ainda, segundo Hermann (2002, p. 16), “a hermenêutica se opõe ao *mito do objetivismo*, ou seja, à crença de uma verdade objetiva, que corresponde a uma realidade também objetiva, trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado”. Além disso, Gadamer (1997, p. 31) observa que “o problema da hermenêutica sempre esteve forçando os limites que lhe são impostos pelo conceito metodológico da moderna ciência. Entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo”.

A hermenêutica oferece a possibilidade de (re)interpretação, provocando um rompimento na visão única, hegemônica, do objeto de estudo, abrindo para a leitura nas entrelinhas, nas dimensões escondidas e contraditórias. Hermann (2002) explica que as perspectivas interpretativas da hermenêutica proporcionam a libertação dos conceitos de tradições científicas, ampliando os conhecimentos em suas formas de linguagem. Sidi e Conte (2017, p. 1945) referem que “a hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências”. Assim, entendemos que a hermenêutica propõe a compreensão dos fenômenos observados e dos discursos contemporâneos, a partir da leitura e interpretação daquele que os interpreta, sem trabalhar com a premissa da verdade absoluta. Ao contrário disso, abre possibilidades de novas formas de ver, conhecer, revisar e reinterpretar os sentidos dados, a partir de contextos e das (inter)subjetividades, enriquecendo, expandindo e ampliando as leituras e aprendizagens socioculturais.

4.2 Um recorte sobre a formação de professores: CAPES e BDTD

A complexidade hermenêutica implica no entrelaçamento das diferentes dimensões da vida social, econômica, política, psicológica e na integração de todos os elementos desenvolvidos nos textos (teses e dissertações) e nos contextos. Nos trabalhos rastreados para análise em relação à temática de estudo, encontramos treze (13) dissertações de Mestrado e doze (12) teses de

Doutorado. Essas pesquisas foram pinçadas em uma primeira leitura dos resumos e palavras-chave, sendo selecionadas aquelas que, a princípio, mostravam-se potencialmente relacionadas ao nosso tema específico, sendo, desta forma, separadas para uma análise mais aprofundada de cada texto. Após a leitura dos trabalhos, no que tange às temáticas das pesquisas, identificamos algumas categorias, que apontaremos a seguir: a) Formação de professores: 21 trabalhos. Dentro desta temática, é possível identificar duas subcategorias:

*Saberes docentes: 7 trabalhos; *Identidade docente: 14 trabalhos. b) Função social do trabalho docente: 2 trabalhos. c) Desenvolvimento socioemocional de alunos: 1 trabalho. Nesta etapa da pesquisa, estes 25 trabalhos (mostrados no Quadro 7) foram excluídos de nosso estudo por não apresentarem relação com o nosso tema específico, restando, assim, 7 trabalhos para serem explorados em nossa análise. Os 7 trabalhos selecionados estão apresentados na sequência, no Quadro 9. O único trabalho identificado que apresenta relação entre desenvolvimento socioemocional e a formação profissional se refere a outra área de atuação e não ao profissional da Educação.

Quadro 9 - Tabela síntese dos trabalhos mapeados

Autor	Trabalho	Pesquisa/ano
ABREU, Samara Moura Barreto de	Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física	Tese/2020
ARAUJO, Cristina Cardoso de	Práxis, docência e formação humana: uma análise onto-histórica e materialista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Pedagogia	Tese/2020
ARRAIS, Gardner de Andrade	A educação estética de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio	Tese/2018
BARROS, Édna Maria Rodrigues Moura	O legado do primeiro laboratório de Psicologia na formação de professores normalistas no Ceará	Dissertação/2020
BOROWSKI, Halana Garcez	Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade	Tese/2017
CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura	A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente	Tese/2018
CORDEIRO, Lúcia Edriana de	Currículo e competências	Dissertação/2020

Souza	socioemocionais: a experiência do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (NTTPS) no Ceará	
COSTA, Claiton Oliveira da	As competências socioemocionais demandadas aos egressos do SENAI RS no contexto da educação 4.0	Dissertação/2021
DUARTE, Patrick Marinho	As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento	Dissertação/2021
GOMES, Marta Suiane Barbosa Machado	Formação continuada em Educação Infantil: percepções docentes sobre um curso de especialização	Dissertação/2021
HOLANDA, Cristiane Carvalho	O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica	Tese/2020
LIMA, Edgar Nogueira	O sofrimento psíquico em professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Fortaleza	Dissertação/2019
LIMA, Izabel Cristina Soares de Silva	Aulas-ateliês: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação/2020
LOURENÇO, Milena Karine de Sousa	Professores de Educação Física atuantes no ensino superior: um estudo sobre a formação e saberes docentes	Dissertação/2019
MACHADO, Sarah Bezerra Luna Varela	Docência universitária em cursos de licenciatura na faculdade de Educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino	Tese/2019
MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro	Trabalho docente na licenciatura em Ciências biológicas: uma análise na perspectiva da ontologia Marxiano-Lukacsiana	Tese/2020
MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo	NOS MEIOS-TERMOS DOS MUNDOS: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE	Tese/2022
MOTA, Bruno de Oliveira Sales	Professoras supervisoras do PIBID Educação Especial Inclusiva e as experiências formativas em sua subjetividade	Dissertação/2020
NASCIMENTO, Francisco Jeovane do	Professor de Matemática: início da docência e desafios do desenvolvimento profissional	Tese/2021
NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do	O currículo produzido nas veredas da prática na formação do pedagogo na UECE	Tese/2019
OLIVEIRA, Georgia Tath Lima de	Audiodescrição e a formação estética de futuros pedagogos na disciplina Arte-Educação	Dissertação/2022

OLIVEIRA, Juscilene Silva de	A função social da Arte e a educação dos sentidos como elemento de formação humana	Dissertação/2021
PACHECO, Mayara Alves Loiola	Formação, saberes e práticas de ensino dos professores do curso de Medicina Veterinária da UECE	Dissertação/2019
SCHUETZ, Paulo Pedro	Subjetividades docentes tecidas a partir de formações e reverberadas às práticas escolares	Dissertação/2018
SOBRAL, Karine Martins	A natureza onto-histórica do princípio educativo: uma análise com base nas contribuições de Gramsci e Lukács	Tese/2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Constata-se que a maioria dos trabalhos mapeados aqui privilegia a temática da formação de professores, dividindo seus interesses entre saberes docentes e identidade profissional. Conforme já mencionamos em nosso estudo, a formação de professores é, de fato, uma temática de grande relevância na área da educação. A questão do desenvolvimento socioemocional aparece em poucas pesquisas e em cruzamento com a formação de professores, em poucas investigações, como demonstraremos a seguir.

Cabe ainda uma diferenciação, tendo em vista que as ideias de saberes docentes e identidade docente possam, em princípio, parecer sinônimas. São ideias próximas que, em alguma medida, se entrecruzam, mas possuem diferenças importantes. Os trabalhos localizados na categoria “saberes docentes” são aqueles que se centram mais em estudos relativos à formação de professores no sentido de sua instrumentalização para a docência. Os categorizados como “identidade docente” consideram outros aspectos da formação do professor, tais como a experiência, a relação teoria-prática e o significado atribuído à profissão. Assim, compreendemos que a identidade profissional considera os saberes docentes, mas agrega outros aspectos do professor. Nesse ponto, nos alhamos ao pensamento de Tardif (2014, p. 37):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tomam parte integrante de sua *consciência prática*.

Nesse sentido, temos abordado neste trabalho o modelo epistemológico que se centra na formação de professores visando a formação socioemocional destes para as atividades do cotidiano educacional, pensando em ir além da mera instrumentalização com técnicas, métodos e instrumentos tecnológicos que possam lhe tornar um “professor mais eficiente”. Buscamos demonstrar que é necessário ampliar o olhar sobre a pessoa do professor, considerando os variados aspectos de sua constituição pessoal, subjetiva, social, emocional e cultural. Josso contribui conosco nessa compreensão, explicando que para se falar em identidade do professor, é necessário considerar seus aspectos identitários, psicológicos, culturais, políticos, éticos e estéticos, ou seja, considerar o professor não somente pelo saber técnico, mas por uma constituição (inter)subjetiva bem mais abrangente.

Tardif (2014, p. 23) também contribui ao “mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais. Observa-se, ainda, que na busca por pesquisas o tema da formação de professores se sobrepôs em número significativamente grande sobre a questão socioemocional, mostrando, novamente, a relevância do tema. Os saberes da ação pedagógica de dimensões socioemocionais legitimados nas pesquisas atuais são menos desenvolvidos no direcionamento aos saberes do professor na práxis dos contextos educativos.

Apresentamos, a seguir, um quadro com a síntese das pesquisas selecionadas e que serão analisadas em nosso estudo, tendo em vista a relação que demonstram com o foco da pesquisa.

Quadro 10 - Trabalhos selecionados para a pesquisa

Autor (a)	Título	Objetivo Geral	Pesquisa (ano)
BANDEIRA, Suzanne Rocha	“Para além das competências”: o cuidado em saúde emocional e a formação de professores do Ensino	Compreender como o cuidado em saúde emocional pode contribuir para uma formação docente que considere a subjetividade dos professores.	Dissertação (2021)

	Médio		
FREITAS, Priscila Barros de	Café com afeto: uma experiência formativa para a promoção de saúde emocional docente em tempos de pandemia	Analisar a formação profissional docente referenciada nos princípios educativos da Psicologia Histórico-Cultural, descrevendo a saúde emocional nesse processo de apropriação de conhecimentos e práticas.	Dissertação (2021)
MELO, Aline Guilherme de	Cuidar e educar: relações entre formação continuada e saúde emocional docente na Educação Infantil	Compreender os principais aspectos da saúde emocional de professoras da Educação Infantil em sua relação com o processo de formação continuada.	Dissertação (2019)
PEDROSO, Eliana Regina Fritzen	Formação e violência como fragmentos de memórias da docência	Esclarecer e dimensionar o “peso” e o significado que a violência assume na formação humana, em especial na formação de professores.	Tese (2019)
QUEIROZ, Juliane Gonçalves	Dança como elemento de formação estética de docentes	Investigar as possibilidades formativas de docentes por meio de experimentações estéticas em Dança.	Dissertação (2020)
RABELO, Jeriane da Silva	Competências socioemocionais na formação e na prática docente	Compreender a relevância das competências socioemocionais docentes na formação, na prática pedagógica e na relação com a criança, a partir do olhar das professoras da educação infantil.	Tese (2021)
SCHORN, Solange Castro	Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional	Investigar compreensões de professores que ocupam a função de coordenação sobre o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em contextos educativos.	Tese (2018)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Considerando a respectiva ordem dos trabalhos na organização da tabela acima, apresentamos recortes das quatro dissertações e três teses selecionadas para o presente estudo, a fim de facilitar a compreensão acerca dos achados e de

sistematizar os trabalhos relacionados e alinhados ao estudo em tela. Nesse ponto da argumentação e retomando as perspectivas do quadro, cabe mencionar que a dissertação de Bandeira (2021) versa sobre um estudo realizado com professores atuantes em uma escola de Ensino Médio relacionado à formação de professores e cuidado em saúde mental. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário e uma entrevista individual *online*, pois o estudo foi realizado durante o período de pandemia covid-19. O trabalho considera a importância do desenvolvimento da integralidade do professor, apresentando a relevância das emoções para o exercício da docência, além de sua trajetória pessoal e profissional.

A pesquisa de Freitas (2021) foi realizada no contexto da pandemia com professores de uma escola de Educação Básica, narrando as questões atinentes ao bem-estar emocional dos educadores. Sendo uma pesquisa-ação, foi realizada uma sequência de encontros virtuais por adesão para trabalhar a construção do conhecimento nesse contexto, tendo a arte como mediadora das vivências e reflexões. Foram utilizados diário de bordo e formulário *online* para registros das percepções da pesquisadora e dos participantes em relação a cada encontro. A pesquisa compreendeu os sentidos atribuídos à docência e à formação continuada com o uso de estratégias para a promoção da saúde emocional dos professores.

Na dissertação de Melo (2019) é realizado um estudo em uma escola pública e uma privada, tendo como público-alvo professores da Educação Infantil com participação por adesão. Para a coleta de dados, foram utilizados análise documental, entrevista, questionário e instrumentos de avaliação de saúde emocional dos educadores. Os resultados apontam para uma maior vulnerabilidade emocional dos educadores da instituição de ensino privado devido à relação de mercantilização do ensino e à sobrecarga de tarefas sofrida pelos professores.

A tese de Pedroso (2019) expõe as narrativas de memórias de violências dos docentes e como se relacionam com sua formação humana e em sua identidade profissional para pensar a formação de professores, por meio do enfoque da Filosofia da Educação. Compreende que a formação docente

necessita promover autoesclarecimento visando uma atuação profissional não-violenta.

O trabalho de Queiroz (2020) se debruça sobre a dança como expressão de arte e como ela pode beneficiar a formação dos professores, no sentido de proporcionar experiências reflexivas e de conhecimento de si, do outro e de suas relações com o mundo. A investigação foi realizada com um grupo de professores de uma escola pública de ensino fundamental, por meio do conhecimento da realidade escolar, análise documental e de encontros formativos, considerando ainda as demandas observadas e as trazidas pelo grupo. Em algumas partes da pesquisa, há referência também aos discentes. A autora verifica que a dança e as reflexões sobre o corpo não são pautas cotidianas na realidade escolar e que foi possível a observação de mudanças nos participantes após a realização da formação.

A tese de Rabelo (2021) foi desenvolvida com professoras da Educação Infantil, no sentido de compreender a relevância do desenvolvimento socioemocional dos educadores no âmbito da formação e no tocante à relação com as crianças e à prática pedagógica. Como recurso para coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. A tese reforça a defesa da necessidade de uma compreensão dos elementos de ordem emocional envolvidos no processo educativo.

O último trabalho relacionado é a dissertação de Schorn (2018), e discorre sobre a afetividade e o desenvolvimento socioemocional, considerando a importância do resgate da afetividade nas formações de docentes e discentes, acreditando na relação entre habilidades socioemocionais e desenvolvimento cognitivo. Para tanto, clarificou e deu visibilidade à compreensão de professores que atuam na função de coordenação pedagógica, observando que o desenvolvimento socioemocional, embora seja compreendido como importante, não ocupa lugar de prioridade e dialogicidade, que abre muitas perspectivas de estudo, interação e contato com dimensões escondidas da vida profissional.

É possível depreender que a maioria dos trabalhos direcionam suas investigações para o desenvolvimento socioemocional e expressão das emoções pedagógicas. A partir disso, verificamos a atualidade da discussão, visto que a realidade educacional é dinâmica e passa por constantes mudanças na vida em

sociedade que não está separada do ensino, em termos de determinações legais. Em alguns trabalhos, há uma tendência e preocupação voltada para a saúde, ora nomeada como bem-estar emocional, ora de saúde mental e qualidade de vida. Essa conceitualização depende do pesquisador, do foco do estudo em questão, de seu campo de formação e dos referenciais que utiliza como aporte teórico da pesquisa.

Observa-se que nem todos os estudos mantêm seu foco apenas na pessoa do professor e nos aspectos relacionados à formação continuada para desenvolvimento no âmbito pessoal, mas também, reverberam para as relações com estudantes e seu desenvolvimento socioemocional. Tais constatações ratificam a ideia de que o profissional da educação se constitui por meio de relações de dialogicidade com os outros, pois, “a pessoa humana se constitui em princípio, meio e fim de toda a formação” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 26).

Contudo, por direcionarem o olhar à formação do educador em aspectos não técnicos, ou seja, dimensões estético-expressivas e sociais, passam a serem consideradas para o presente estudo. Outro dado interessante é a possibilidade de perceber que todos os estudos verificam a importância de uma formação continuada voltada para os elementos do desenvolvimento socioemocional do educador, embora os meios utilizados nas investigações tenham sido diferentes. Tais conclusões ratificam as concepções teóricas já apresentadas na presente pesquisa, na medida em que reforçam tanto a importância da formação continuada para o desenvolvimento da atividade profissional quanto destacam a relevância de focar a interdependência com o desenvolvimento socioemocional dos educadores, como parte da construção do conhecimento e da identidade profissional, não relegando a formação apenas aos aspectos técnicos, instrumentais e procedimentais da ação pedagógica.

Mostra-se relevante considerar que a maioria dos estudos elencados para nossa pesquisa, coletados nas bases científicas, foram realizados com professores de escolas públicas. Fica o questionamento do motivo pelo qual a temática de nosso estudo ser pouco desenvolvida de forma geral e ainda ser menos presente no setor privado. Os resultados dos estudos realizados com professores de instituição privada de ensino apontam para uma pista sobre essa

questão vinculada à maior probabilidade de desgaste e adoecimento. Neste setor há mais pressão, cobrança por produtividade e sobrecarga da função do educador e, talvez, não represente um interesse saber como o profissional se sente diante da realidade imposta pela relação comercial de trabalho presente no ensino privado (Melo, 2019).

Notável é o fato de que as pesquisas selecionadas e que consideram o desenvolvimento socioemocional e aspectos do âmbito pessoal do professor são fruto de estudos recentes, realizados há poucos anos. Antes disso, as discussões giravam em torno dos problemas de saúde gerados pelo trabalho ou esforço repetitivo, como a Síndrome de Burnout, por exemplo, afetando a qualidade de vida e as condições de trabalho do profissional da educação.

Destarte, podemos pensar em uma lenta mudança ou alargamento no foco da pesquisa em educação relacionada à formação de professores, que parece começar a incluir aspectos da (inter)subjetividade do professor em suas considerações e interesses de estudo. Tal fato pode indicar um avanço nas pesquisas, na medida em que pode contribuir com o rompimento com o paradigma da operacionalidade técnica, ampliando a visão sobre a figura do professor em seus aspectos pessoais, formativos e socioemocionais.

Um estudo de Bandeira, Oliveira e Lima (2019, p. 1) analisou artigos dos últimos dez anos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e apontou nestas produções:

[...] para a relação entre a precarização do trabalho docente e as questões relacionadas à saúde emocional, tais como a falta de motivação, despersonalização ou mesmo a Síndrome de Burnout. Demonstam ainda a necessidade dos professores de estabelecer relações mais harmônicas com seus pares, com a gestão escolar e com seus alunos, bem como a interferência da saúde emocional docente no próprio processo de ensino e aprendizagem. Por fim, apresentam algumas ações e estratégias que podem ser realizadas nas formações de professores a fim de promover saúde emocional.

Contudo, nenhum trabalho relata experiências relacionadas à proposição de estratégias preventivas à saúde emocional ou de uma proposta formativa com empoderamento cooperativo no processo educativo de (re)conhecimento sociocultural/intersubjetivo através do pensamento reflexivo, da criatividade no trabalho conjunto, da resolução de problemas sobre os próprios aspectos

emocionais (Bandeira; Oliveira; Lima, 2019). Embora os trabalhos abordem as questões relacionais no âmbito das experiências concretas como afetos positivos, poucos mostram que a boa relação é um preditivo de saúde, assim como representa um desgaste mental e o adoecimento físico e socioemocional.

A dimensão do desenvolvimento socioemocional entre professores, do estabelecimento dos conhecimentos comunicativos da profissão tem sido ignorada, especialmente nos currículos de formação de professores que demonstra uma total desatenção aos elementos socioemocionais (Bandeira; Oliveira; Lima, 2019). De acordo com os autores, a mediação de conflitos e emoções, assim como a dimensão terapêutica do trabalho pedagógico via acompanhamento psicológico na atuação profissional deveria ser recomendada, tal como é em relação ao psicólogo, incorporando uma prática reflexiva e de (re)conhecimento na qual o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções indicam a possibilidade de aprender a (re)elaborar as relações, angústias, medos e alegrias do cotidiano escolar.

A partir do cenário apresentado, observamos que ainda existem poucos estudos com enfoque na formação de professores para o desenvolvimento da dimensão socioemocional, que contemplem um aprofundamento acerca da ideia de formação da globalidade humana do professor com uma pessoa inserida profissionalmente em contextos educativos complexos e diversos, ou que estejam voltados à proposição de um rompimento com o paradigma da racionalidade técnica. Vale salientar que dois dos trabalhos selecionados já consideram os impactos da pandemia sobre a saúde emocional dos educadores, indicando ainda que a atual formação de professores é insuficiente para dar conta dos desafios socioemocionais da profissão, desconsiderando ou negligenciando as questões relacionadas ao contato com dimensões interpessoais, de gestão comunicativa e cooperativa do trabalho pedagógico, causando uma espécie de desencanto, desilusão e até despersonalização do professor na sua produtividade laboral, com prejuízos na qualidade do trabalho.

Em estudos de Silva *et al.* (2015), há uma correlação entre exaustão emocional, despersonalização e práticas negativas de trabalho, dado as condições e os aspectos emocionais do professor. Além disso, são frequentes críticas à formação de competências socioemocionais na escola,

[...] constata-se a artificialidade da cisão estabelecida entre as funções cognitivas e afetivas do psiquismo humano que se expressa na dicotomia entre competências cognitivas e socioemocionais, e que a formação de competências socioemocionais é apresentada como solução para os problemas decorrentes da alienação inerente à sociedade capitalista, contribuindo, porém, tão somente para o aprofundamento dessa alienação e a manutenção das relações de dominação vigentes. (Silva, 2022, p. 1).

A organização do currículo por competências, de acordo com Chauí (2016, p. 113), compromete o processo educativo em seus saberes socioemocionais, por circunscrevê-lo ao seu papel ideológico, em vista do estabelecimento de modelos de desempenho que restringem o desenvolvimento humano à aquisição de um certo funcionamento e adaptações ao mundo capitalista, em suas palavras, “[...] a invenção da competência tem como alvo criar os incompetentes”. Acreditamos que o contexto de saúde mental da população em geral e, certamente, do professor, conforme já demonstrados neste estudo, possa fomentar o desenvolvimento de pesquisas que se voltem à pessoa do professor, de forma a contemplar mais aspectos de sua identidade e papel social de formador de uma cultura mais humanizada, sensível à vida e dialogante com a literatura, as artes e a ciência.

Refletimos sobre o número, ainda pequeno, de investigações acerca do desenvolvimento socioemocional dos professores e a relação com o tempo que, de fato, levará para que os conhecimentos produzidos no meio acadêmico cheguem até a formação inicial e, especialmente, até a formação continuada de professores, produzindo, de fato, impactos relevantes que se justifiquem no prazer e na alegria de educar as novas gerações. Em que medida estas mudanças na formação de professores interessariam àqueles que gerenciam as relações de trabalho no setor público e privado e quais as reverberações à gestão democrática da emoção e do desenvolvimento da inteligência socioemocional? Estariam todos realmente dispostos a abandonar os efeitos da reificação para ver o professor sob uma ótica mais humana e despertado para o olhar estético da alteridade?

Nesse contexto, a mudança da ação dos professores advém do próprio movimento da ciência em todo o universo e está atrelada ao entendimento dos

paradigmas da ciência que vem caracterizando ao longo dos séculos todos os segmentos sociais, visto que os desafios estão conectados ao contexto escolar, da formação humana e da própria realidade sociocultural. Soma-se, ainda, a preocupação de que “os limites das dicotomizações no mundo educacional causam a instrumentalização da teoria e a sua subserviência à prática, provocando a carência na mediação tecnológica (enquanto prática interativa), a retomada do sempre igual, a mediocridade do ensino (associado ao fetichismo)” e a banalização da violência no cotidiano escolar (Conte, 2016, p. 884-885).

A razão intelectual, importante para dar conta da complexidade de nossas sociedades, tem apenas cerca de 7-8 milhões de anos. A razão cordial ou sensível tem cerca de 2020 milhões de anos e surgiu quando os mamíferos surgiram no processo de evolução. [...] Hoje essa dimensão afetiva está praticamente ausente nos processos técnico-científicos, típicos do nosso paradigma moderno. É importante enriquecer a razão intelectual com a razão sensível e cordial para nos levar a amar e cuidar da Terra e da natureza. (Boff, 2023, *online*).

A defesa da humanização e da centralidade da vida suscita a solidariedade, a amizade social, a cooperação, a interdependência entre todos, o cuidado mútuo com a preservação da vida de cada um e com a natureza ecológica global (Boff, 2023, *online*). Certamente, professores felizes e saudáveis têm maior possibilidade de formar sujeitos com sensibilidade estética, livres, criativos, com energia emocional, sede de conhecimento para pensar e dialogar, expandindo o mundo das ideias e práticas pedagógicas humanas. Cabe destacar que os computadores por mais interconectados que sejam pela lógica artificial jamais conseguirão ter a tomada de consciência existencial, emocional e multifocal da arte de pensar humana. Até o momento, muitas discussões ficaram em aberto, mas pensamos em construir pontes em busca da contextualização do fenômeno em questão entre os sujeitos da educação, tornando os conceitos mais próximos da formação da globalidade humana, tornando visível a contribuição para o desenvolvimento formativo de professores - a dimensão socioemocional.

5 PERSPECTIVAS DO INTERPRETAR E DA PRODUÇÃO DE SENTIDO

A partir da leitura criteriosa de todos os estudos selecionados como base de nossa investigação, identificamos variados aspectos a serem considerados como relevantes para contribuir com a pesquisa nessa área, colaborando para a compreensão de concepções, possibilidades, proposições já existentes, bem como para discutir as fragilidades na formação de professores para o desenvolvimento socioemocional.

Ademais, foi possível identificar questões levantadas nos estudos analisados que não se alinham aos nossos objetivos de pesquisa. Assim, optamos por não as considerar nas análises, visto que não são atinentes ao nosso tema e, portanto, não contribuem para a investigação. Apresentaremos, inicialmente, uma visão geral dos estudos de acordo com suas características de cada um.

O *corpus* analítico-investigativo foi composto por sete pesquisas, aqui expostas conforme a imagem a seguir, onde é possível perceber que a maior parte das pesquisas foi composta por dissertações de Mestrado. Em seguida, elencamos algumas nuvens de palavras¹⁷ sobre os tipos de pesquisa, as abordagens, os instrumentos de coleta de dados, o público-alvo e os métodos de análise.

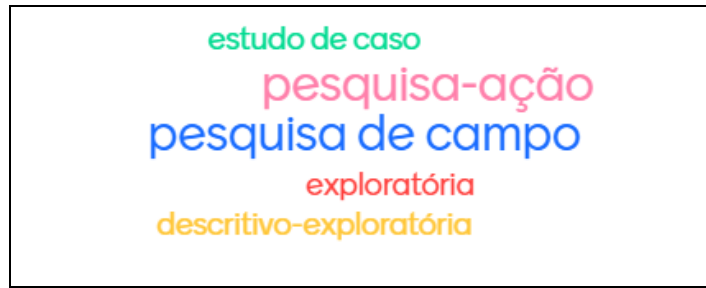
Gráfico 3 - Composição do *corpus* analítico-investigativo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 4 – Nuvem de palavras – tipos de pesquisas

¹⁷ O recurso de imagem construído chama-se nuvem de palavras. As palavras destacadas em tamanho da fonte e posição centralizada na nuvem são as mais recorrentes (www.mentimeter.com/pt-BR).



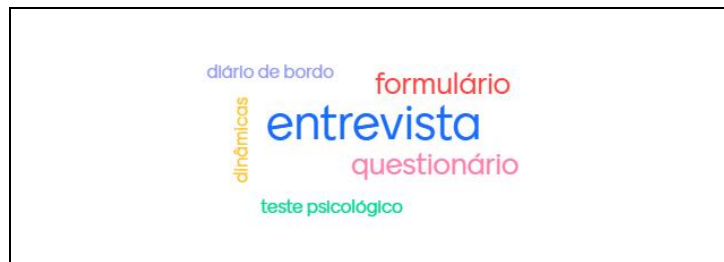
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gráfico 5 – Nuvem de palavras – abordagens das pesquisas



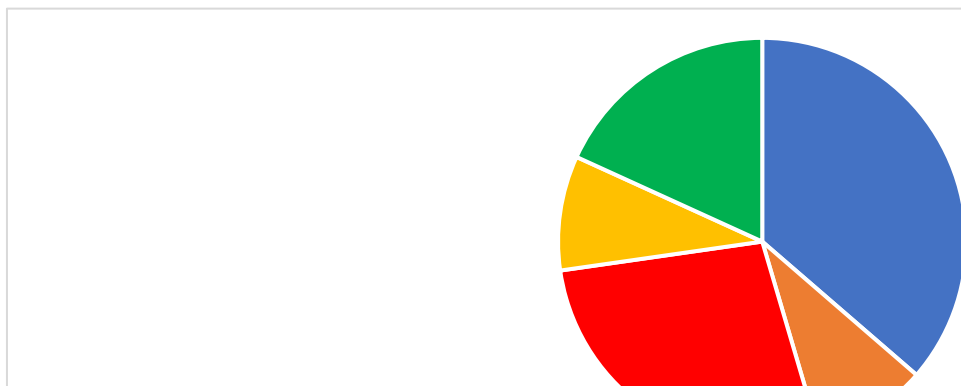
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 6 – Nuvem de palavras – instrumentos de coleta de dados



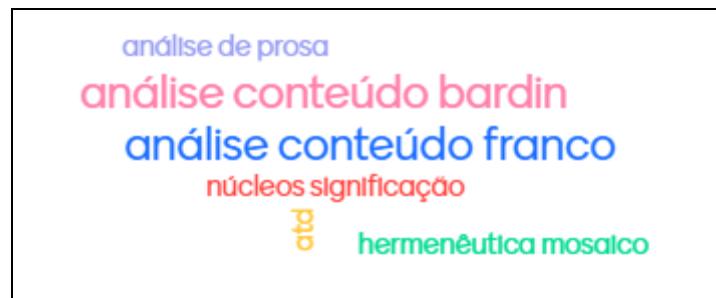
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Gráfico 7 – Público-alvo das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 8 – Nuvem de palavras – métodos de análise¹⁸



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.1 O que dizem os achados

Os estudos apontam que a formação docente para o desenvolvimento socioemocional necessita de importante atenção das instituições formadoras, assim como de órgãos/gestores responsáveis pela oferta da formação continuada, quando os docentes já estão atuando em suas atividades de ensino na escola. Com estes achados, foi possível transitar por saberes da vida e da cultura mediatizados necessariamente por conhecimentos que são próprios do campo educativo e das áreas de conhecimento correlatas. O próprio referencial teórico que aqui defendemos implica o trânsito por outros saberes em sua totalidade. Sinteticamente, estão incluídos nos resultados os saberes necessários à prática pedagógica para o desenvolvimento da dimensão socioemocional, nos seguintes pontos:

a) Conhecimento sobre o desenvolvimento humano e formativo: Compreensão do desenvolvimento emocional e social das crianças e jovens na cultura, bem como das influências contextuais em seu desenvolvimento. b) Reconhecimento da empatia e comunicação: Capacidade de se colocar no lugar do outro, ouvir atentamente e responder de maneira empática às necessidades emocionais dos outros sem esquecer do cuidado de si. Este é um fator essencial para a criação de uma rede de apoio e para o fortalecimento de experiências

¹⁸ Núcleos de significação: Teoria dos núcleos de significação, desenvolvida por Aguiar e Ozella; Análise de conteúdo, de Franco; ATD: Análise Textual Discursiva; Hermenêutica mosaico: orientação hermenêutica de junção dos achados na perspectiva do mosaico medieval; Análise de prosa: análise de prosa, segundo André (1983); Análise conteúdo Bardin: análise de conteúdo, conforme Bardin (2011).

solidárias no trabalho cooperativo entre professores. c) Consciência emocional: Reconhecer e compreender as próprias emoções e as dos outros, facilitando o equilíbrio e a regulação emocional tanto para si quanto para os outros. d) Estratégias de ensino por saberes socioemocionais: Incorporação de atividades e práticas pedagógicas que promovam a inteligência emocional, resolução de conflitos, cooperação e potencialidades de comunicação interpessoal. e) Ambiente de apoio e segurança emocional: Criação de ambientes acolhedores e seguros, onde os alunos se sintam com plena liberdade e responsabilidade para expressar suas emoções e receber apoio quando necessário. f) Promoção da autoestima e autoconfiança: Implementação de ações que fortaleçam a autonomia e a autoconfiança dos sujeitos, incentivando uma atitude positiva em relação a si mesmos e aos outros. g) Parceria com pais e cuidadores: Estabelecimento de uma comunicação aberta com os pais e com a comunidade escolar para apoiar o desenvolvimento socioemocional dos sujeitos dentro e fora da escola. Esses saberes são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem que promova o bem-estar emocional e social de todos os envolvidos, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Apresentaremos a seguir, algumas categorias extraídas das análises dos estudos em questão, onde foram verificados aspectos relevantes para a reflexão acerca da formação de professores e para o desenvolvimento socioemocional, cerne da presente investigação. Demais questões presentes nas pesquisas não serão consideradas por não terem alinhamento e, portanto, não contribuirão diretamente para a discussão aqui realizada.

5.1.1 O reconhecimento da importância da formação socioemocional

O passo inicial para a discussão acerca da formação é partir da importância dada a este aspecto da educação. Compreender as premissas presentes no reconhecimento dado aos espaços formativos e como são pensadas as experiências para o prosseguimento das discussões.

Pedroso (2019) reconhece a importância da formação nos aspectos socioemocionais dos professores quando afirma que é necessário que a formação

docente, com novas propostas, seja voltada à elaboração de experiências da infância, a respeito de sua própria subjetividade. Para Burnier et al. (2007, p. 3), esta perspectiva de compreensão da constituição profissional de forma integral é importante, indicando,

[...] a adoção de um tipo de enfoque que alimenta o interesse pelo sujeito professor, e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas, e direciona o olhar para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional.

Ao falar sobre sua carreira como educador, Freire (2002, p. 59) afirma: “Minha carreira de educador começou exatamente na minha experiência de educando, quando, bem ou mal, aqueles gostos foram estimulados, atendidos ou recusados”. A constituição do educador como profissional é perpassada por sua própria experiência de vida e, inclusive, aquelas que viveu como estudante, em seus contatos iniciais com a instituição escolar. As lembranças da infância dentro e fora da escola também compõem esse arcabouço de experiências formadoras da pessoa do professor. Farias (2022, p. 8) clarifica a questão, explicando que:

A constituição da subjetividade não se limita apenas às experiências dos sujeitos enquanto adultos em formação inicial, visto que é um processo que se estabelece a partir das relações primárias e se amplia a partir da inserção dos sujeitos em outras esferas sociais.

Para Tardif (2014, p. 10), “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional”. Ficou evidenciado na investigação de Freitas (2021), o entendimento de que a formação para o desenvolvimento pessoal do professor deve ser ofertada pela mantenedora e também buscada pelo professor. A formação é considerada importante, mas a responsabilidade sobre ela é dividida com o professor. Observa-se que, de certa forma, os aspectos da pessoa do professor não são priorizados como parte do trabalho que ele realiza, visto que é indicado que o professor busque seu desenvolvimento socioemocional, de forma solitária e independente da instituição na qual exerce suas atividades de trabalho. O que é

uma contradição frente às dificuldades da profissão dentro e fora da escola, que requer uma projeção conjunta da função social e cooperativa que exerce.

O conhecimento ético demanda um tipo de experiência que envolve a apreensão de situações específicas e contingentes, ou a percepção intuitiva e emocional dessas situações (Nussbaum, 2009). Para a autora, essa percepção da realidade abrange tanto aspectos cognitivos quanto as dimensões afetivas do trabalho humano. É uma experiência motivada e instruída em dois níveis: a habilidade de identificar os aspectos éticos relevantes de uma situação específica de atuação e, frequentemente, essa percepção é facilitada por uma resposta emocional apropriada, além do julgamento intelectual (Nussbaum, 2009).

Tanto o conhecimento racional quanto o aspecto emocional, a sensibilidade e os talentos, bem como as experiências vivenciadas e os saberes adquiridos, todas as dimensões da vida, possuem um potencial educativo e formativo em cada um de nós, que deveria ser reconhecido e explorado no processo de formação. O objetivo das práticas educativas é promover o encontro do sujeito consigo mesmo, através dos processos de educabilidade, reconhecendo e integrando todas as partes de sua identidade em sua totalidade.

Sem sombra de dúvidas, a visão acerca do desenvolvimento global do ser docente é marcada por diversos aspectos, incluindo os socioculturais. Nessa direção, Fóz e Marques (2023, p. 10) nos ajudam a depreender que, historicamente, as emoções nem sempre tiveram seu lugar de importância resguardado, pois, “há até pouco tempo as emoções eram consideradas um fenômeno inferior à razão, vistas como algo que atrapalhava as funções cognitivas chamadas *superiores*, que fazem parte da nossa racionalidade”. A importância dos elementos emocionais no agir dos professores é justificada no fato de que somos marcados pelo mundo das relações sociais desde a infância, e precisamos nos relacionar com o outro, para aprender a conviver, a não se isolar e a permanecer conectados afetuosamente com os outros para nosso desenvolvimento. Abaixo, sintetizamos os componentes das emoções para ações de compreender a dimensão emocional e seus mecanismos, que ajudam a acolher o universo dos sentimentos, com a percepção, a identificação e o manejo

das emoções (primárias, secundárias e sentimentos), para lidar melhor com elas no cotidiano do trabalho educativo¹⁹.

Quadro 11. Os componentes das emoções



Fonte: Fóz e Marques (2023).

Hoje, as empresas valorizam muito o perfil que apresente habilidades socioemocionais, tendo em vista a organização do trabalho e as exigências que se impõem diante disso. Valente (2018, *online*)²⁰ afirma que “as empresas passam a valorizar mais aspectos como a capacidade de interação social, uma vez que a necessidade de trabalhar em grupo e as interfaces entre diferentes áreas ganham espaço no dia a dia corporativo”.

Na investigação de Melo (2020), um profissional responsável pela formação dos professores da escola onde atua, ao ser entrevistado, relata que percebe as necessidades de formação socioemocional dos professores em momentos de diálogo em reuniões. No entanto, não manifesta a iniciativa de promovê-la a não ser por solicitação dos docentes para que se sentissem melhor preparados quando a escola implantou uma proposta de formação para o

¹⁹ Sobre o *Programa de Educação Emocional para Professores*, mobilizado pelo reconhecimento, diálogo e cultivo das emoções, com o intuito de aumentar a consciência sobre as próprias emoções e o modo como os professores lidam com os impactos de suas reações (raiva, medo, angústia, estresse, ansiedade, desânimo, tristeza, frustração e alegrias) para a saúde emocional. https://www.youtube.com/watch?v=uhJh_ezpew8

²⁰ Disponível em: https://mundocorporativo.deloitte.com.br/competencias-do-futuro-no-presente/?utm_source=2pm&utm_medium=3gl&utm_campaign=4mundo-corporativo&utm_content=search-dsa&gclid=Cj0KCCQjwtsCgBhDEARIsAE7RYh21AhWxj0EjPCQnW2a6Tj8Way54O0U-Acm5qLld7G6n2aly8p2sjE4aAmpKEALw_wcB Acesso em 27/04/2024

desenvolvimento socioemocional dos estudantes, em parceria com uma instituição privada.

A escola pode ser o espaço onde não apenas os estudantes, mas também os professores sejam vistos em suas características socioemocionais, especialmente, neste caso, quando o formador é um profissional da área da Psicologia. O espaço da formação na escola é potencialmente importante para que o olhar sobre o professor seja ampliado. A reflexão se instaura diante de uma realidade na qual as necessidades socioemocionais dos professores são reconhecidas, e o profissional possui a formação necessária para implementar ações formativas voltadas ao próprio desenvolvimento socioemocional. Contudo, paradoxalmente, essa demanda acaba por não ser atendida e contemplada na práxis.

Nessa perspectiva, Sanches (2019, p. 52) colabora ao considerar “a escola como um espaço, por excelência, para se trabalhar os sentidos humanos, tanto no desenvolvimento dos professores quanto dos alunos”. Recorremos aqui ao conceito de reificação, fenômeno claramente observável no processo de formação docente na instituição em questão. O professor luta por seu reconhecimento quando externa suas particularidades nos ambientes sociais. A situação é percebida, mas não considerada como necessária sob o ponto de vista da afetividade, ou seja, o reconhecimento do outro não se efetiva nessa relação. Para Dalbosco (2001, p. 36),

O conceito designa um primado cognitivo por meio do qual algo que não possui propriedades de ser uma coisa (objeto), como, por exemplo, o humano, passa a ser visto como uma coisa; nesta forma, a reificação significa aquele processo de coisificação do especificamente humano.

Todos os professores que participaram do estudo de Bandeira (2021, p. 64) declararam que o tema “emoções e projeto de vida dos professores” deveria ser incluído na formação permanente de professores, evidenciando o desejo e a necessidade de que sejam contemplados em sua integralidade. Tal afirmação denota a vontade do docente de ser visto como uma pessoa e não apenas como um profissional do mercado diante dos momentos de formação esporádicos e

pontuais, não tendo seus saberes profissionais dissociados da pessoa que ele é. Para Tardif (2014, p. 16),

O saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados (...).

Na pesquisa de Freitas (2021), percebeu-se que espaços que facilitam a troca e a empatia entre o grupo de professores na escola são promotores de saúde emocional. Identificou-se o fato de que os professores precisam ser vistos em sua totalidade, pois é em sua integralidade (de corpo inteiro) que mergulham na profissão. Esse pensamento dialoga com Freire (2011, p. 97) ao inferir - “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. A reificação do professor, das relações entre os pares e do próprio ambiente desfavorece os avanços dos aspectos emocionais relacionados à pessoa de cada professor/a.

Pedroso (2019) ressalta que a formação de professores carece de novas propostas nos cursos de formação inicial que agreguem a necessidade das elaborações psíquicas das experiências vividas na infância, que estruturam a subjetividade e as memórias culturais dos futuros professores. Os processos formativos que desconsideram a violência presente na história contribuem para que, nas práticas educativas, ocorra a reprodução de violências não elaboradas, potencializando a ocorrência de violências nas relações escolares. Nessa direção, Farias (2022, p. 10) colabora com a nossa lógica de raciocínio quando afirma que “parece-nos insuficiente elaborar planejamentos nas instituições educativas embasados em uma pedagogia emancipatória se o adulto segue arraigado em um modelo violento ou burocrático de educação”.

A autora defende “a necessidade de considerar os professores como sujeitos que portam uma identidade que não se desvincula da sua experiência precedente na escola enquanto aluno/aluna” (Pedroso, 2019, p. 147). Sansuán (2024, p. 98) também contribui com esta compreensão, defendendo que a pessoa

é formada em sua integralidade ao longo de sua história, visto que “las emociones están implicadas en todas las dimensiones del ser humano y son parte importante de la identidad, de la memoria, del sistema ético personal, del aprendizaje, de las relaciones sociales y del deseo de trascendencia”.

Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade. (Josso, 2007, p. 416).

Existe uma expectativa em relação a possibilidades de uma formação que possa abranger outras dimensões da pessoa, do sujeito da educação – professor/a. No estudo de Queiroz (2020, p. 149), um dos professores participantes da proposta de encontros formativos baseados em experiências, a partir da dança, mencionou que imaginou que a formação poderia *lhe fazer alguém melhor enquanto profissional e talvez enquanto ser humano*. Outra participante declarou que foi importante para cada um *estar ali atento não só como professor*. Nota-se, aqui, a separação que se faz dos aspectos *profissionais* e *personais* no professor, como se houvesse a possibilidade de tal cisão quando se trata da compreensão da integralidade da pessoa, a partir de suas vivências dentro e fora da escola. No entanto, estas dimensões estão entrelaçadas e são estruturadas conjuntamente ao longo da história de vida de cada professor. Para Burnier et al. (2007, p. 6),

Esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular.

Embora os achados também apontem para a ideia de que se considera o trabalho para o desenvolvimento socioemocional dos professores importante na formação cultural, reconhecendo-se que a formação para o desenvolvimento socioemocional é necessária, quando o professor é considerado em sua dimensão socioemocional, comumente, é tido e visto como um meio para que o

estudante seja atingido em suas habilidades socioemocionais. Nos estudos analisados, é possível notar que, embora ocorram algumas ações em momentos de formação, além de não serem regulares, a intenção, deveras, é que o aluno seja beneficiado por uma reflexão ou sensibilização proporcionada ao professor na formação, objetivando-se que sua ação pedagógica seja influenciada. O cerne é a prática pedagógica, o que acontece na sala de aula e que apenas o estudante seja favorecido em seus aspectos socioemocionais. O professor está reificado nesta perspectiva que, além de centrar-se na instrumentalização, não o considera também como um ser em desenvolvimento socioemocional permanente, experimentando-se com os outros em seu potencial humano e profissional, mas como alguém que necessita apenas do aprimoramento de sua prática.

5.1.2 Formação para que e para quem?

A formação pedagógica tem lugar reservado naquilo que diz respeito à sua importância ao olhar dos participantes dos estudos. Contudo, algumas características do formato e objetivos destes espaços formativos merecem atenção e reflexão, pois ainda carregam marcas históricas cristalizadas no campo da formação de professores, de mera transferência de conteúdo (bancária de transmissão em massa). Um espaço para formar indivíduos produtivos, seguindo os preceitos do capitalismo, o que negligencia o desenvolvimento humano integral e insiste com o discurso sobre a teoria, relegando a formação que se funda na análise crítica das práticas e questionamentos sobre quais práticas constroem a profissão de educador/a, sobre as relações contraditórias entre prática e teoria, suas metodologias e processos de planejamento e de avaliação, para compreendê-la melhor dentro e fora da escola.

Nós temos que educar para sermos mais, reforçando mais a humanidade e a problematização da realidade, como um processo mais político do que pedagógico, para termos mais qualidade enquanto gente (Freire, 1987). Afinal de contas, a produção do conhecimento escolar é um processo e não um produto do mercado para perpetuar, talvez de forma inconsciente, e legitimar as desigualdades de oportunidades.

Os dados obtidos mostram que a formação voltada para as práticas e saberes dos professores ainda não se dedica ao desenvolvimento socioemocional docente com regularidade e de forma intencional e, quando isso ocorre, comumente tem como objetivo instrumentalizar o professor para o trabalho pedagógico de desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes. Ou seja, o foco principal não é o professor, e sim o aprimoramento de sua prática visando o desenvolvimento dos estudantes. Compreender a formação docente sob essa perspectiva é ignorar a própria natureza da pessoa e da profissão. Para Marchesi (2008, p. 97),

O trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com outros colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes. Irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração, etc., são alguns dos sentimentos que vive o professor no seu dia a dia, com maior ou menor intensidade e amplitude.

O estudo realizado por Schorn (2018) demonstra que a dimensão afetiva foi desconsiderada no espaço de ensino e de aprendizagem, bem como no processo formativo dos participantes, tanto na formação pessoal quanto no preparo para trabalhar com os estudantes. De igual maneira, na pesquisa de Bandeira (2021), a maioria dos participantes declarou que não havia, no momento, o desenvolvimento de estratégias de cuidado emocional na formação docente. Desconsiderar a dimensão afetiva revela o processo de reificação presente na formação cultural dos professores, que tem buscado transmitir técnicas para que o professor faça uso operacional como quem desenvolve uma receita. Todo o potencial afetivo, criativo, social e cultural do educador não é validado neste contexto. Para elucidar esta compreensão, nos baseamos no entendimento de que:

A reificação pressupõe antes que não percebemos mais nas outras pessoas as propriedades que de fato as tornam exemplares da espécie humana: tratar alguém como “coisa” significa tomá-la como “algo”, destituindo-a de todas as propriedades e capacidades humanas. (Honneth, 2018, p. 146).

Ao entrevistar uma profissional responsável pela organização e execução da proposta de formação continuada de professores de uma rede pública de ensino, Melo (2020) refletiu sobre a fala da pedagoga, verificou que a formação docente, ainda que proporcione vivências que extrapolem as técnicas e proporcionem experiências estéticas, tem o objetivo centrado em refletir no aluno.

Ainda sobre o assunto, a técnica afirma que, pessoalmente, considera relevante oferecer às professoras um trabalho sobre conhecimento de si, que abordasse questões pessoais e relacionais mais profundas. Ao falar sobre isso, ela citou uma iniciativa que vem acontecendo na prefeitura nos últimos dois anos: o Projeto Ateliê. Segundo ela, é uma proposta que visa incentivar a cultura brincante e a apropriação artística pelas professoras, para que elas se sintam mais à vontade em realizar essas práticas junto às crianças. (Melo, 2020, p. 85).

Freitas (2021, p. 101) demonstra que “as percepções das professoras sobre a relação da formação continuada formal com seu desenvolvimento emocional foi algo evidenciado. O reconhecimento de como esses momentos e espaços são importantes (...)”. Na pesquisa de Rabelo (2021), ressalta-se a importância de promover o desenvolvimento integral das crianças e bem-estar das professoras, para estarem bem para o trabalho com os estudantes. O estudo destaca ainda que “a discussão da dimensão emocional nos cursos de formação de educadores ainda é frágil e limitada” (Rabelo, 2021, p. 20). Nessa ótica, contamos com a contribuição de Farias (2022, p. 7), quando refere:

(...) frequentemente pouco ou nenhum espaço se encontra nos ambientes universitários para que esse adulto possa revisitar seus processos de constituição de si e de inserção nos grupos sociais e profissionais. Ou seja, não consideramos esse estudante como sujeito histórico, cujas experiências pessoais, crenças, emoções e sentimentos se articulam com os saberes acadêmicos na formação inicial.

A autora menciona também que “melhores práticas exigem atenção aos aspectos emocionais dos docentes, assim como mais relações cooperativas e de bem-estar no ambiente educativo” (Rabelo, 2021, p. 154). Atentamos aqui ao fato de que se considera a formação importante, porém, esta não tem como meta o desenvolvimento das capacidades dos professores, mas objetiva um trabalho pedagógico mais qualificado com os estudantes.

Uma participante da pesquisa de Schorn (2018) relata que as atividades realizadas em momentos de formação são orientadas para ações pedagógicas colaborativas, solidárias e empáticas, vislumbrando as práticas e saberes pedagógicos em sala de aula. Acredita que, dessa forma, se constrói um lugar privilegiado para o desenvolvimento socioemocional para os professores. Torna-se claro que o objetivo é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos e como consequência pode-se ter algum benefício aos professores. O acolhimento ao docente e seu desenvolvimento, novamente, não estão em foco.

Alguns entrevistados relatam que não basta somente afetividade e é importante que haja uma formação intelectual para que o professor possa acolher as necessidades de seus estudantes e trabalhar na direção de despertar o interesse pelo conhecimento de todos. Uma das entrevistadas salienta ainda que o professor deve investir em sua formação continuada para trabalhar as habilidades socioemocionais dos alunos, sendo essa ideia defendida pela autora. Seguramente, esse pensamento se alinha às concepções da racionalidade técnica, que prevê a apropriação de métodos e técnicas, ainda que seja para o desenvolvimento de atitudes socioemocionais dos alunos. Hermann (2002, p. 88) reflete sobre a questão e explica que “poderíamos afirmar que, desde as políticas até a organização curricular, o fazer pedagógico tenta se traduzir numa técnica”.

No estudo de Queiroz (2022), torna-se patente que a proposta de formação visa proporcionar a sensibilização dos professores e oferecer momentos de autoconhecimento. Contudo, fica clara a ideia de atingir o aluno por meio do professor em sua prática, quando a autora menciona:

O objetivo de trabalhar com o corpo dos docentes é o de possibilitar-lhes descobertas com esse corpo, enquanto um corpo dançante, um corpo que fala e que sempre pode ser desenvolvido, significa devolver a liberdade de expressão a esses corpos. Dessa forma, esses docentes poderão inserir novas propostas em suas metodologias para que seus alunos, desde cedo, aprendam a conhecer as possibilidades que seus corpos trazem. (Queiroz, 2022, p. 134).

Indubitavelmente, existe um percurso formativo pensado e planejado para o professor, para proporcionar experiências válidas para a constituição de sua identidade e de seus saberes pedagógicos, mas como docente numa condição restrita ao fazer didático, com métodos e técnicas, e não como pessoa. Talvez o

responsável por organizar programas de formação não perceba as concepções implícitas nas propostas e, verdadeiramente, esteja se sentindo ocupado em privilegiar o professor, mas está inserido em um sistema de ideias que reduzem o professor a um meio, que limita e proletariza a própria condição profissional.

O professor é aqui considerado, assim como as técnicas e metodologias, mais um instrumento de trabalho para desenvolver sua prática pedagógica. Observam-se os sinais da reificação presentes quando o professor é visto como uma engrenagem do sistema e não como uma pessoa, sendo desconsiderado em suas singularidades, potencialidades e possibilidades de trabalho de produção de (re)conhecimentos. Para Freire (1997, p. 37), “é precisamente porque reduzidos a quase *coisas*, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase *coisas*”.

5.1.3 A questão da racionalidade técnica

Um dado encontrado no estudo de Freitas (2021) chamou a nossa atenção. É que o foco da formação docente está nas metas e resultados, com cobranças incessantes sobre o trabalho dos professores. Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 120) asseveram que “recai sobre os ombros de professores e professoras mais uma incumbência: o progresso da nação.”. O anseio por resultados, muitas vezes, sem um olhar atento aos processos, revela uma perspectiva de culpabilização do professor em relação aos *fracassos*, atrelada a uma ideia implícita de incapacidade ou insuficiência de habilidades técnicas para a realização de suas atividades laborais.

A concepção de momento formativo parece de fato estar ligada restritamente à instrumentalização do professor para sua atuação em sala de aula, em ações pedagógicas diretas com os estudantes. Gastaldo, Haubert e Zanon (2020) explicam que permanecem em nossa memória formativa as imagens de programas de formação que consideram o professor mais como objeto do que como sujeito que estrutura sua identidade e saberes docentes. Queiroz (2020) ofertou uma proposta de formação pautada em dança e havia o

pensamento entre os participantes de que os momentos seriam objetivamente voltados a ações como planejamento e desenvolvimento de atividades. Uma das componentes do grupo de professores declarou:

E a minha expectativa, pra falar a verdade eu não queria vir, por conta do horário, de estar cansada e sobre eu aproveitar esse tempo para adiantar outra coisa, como correção de provas. Porém, o tema era dança, o corpo e a gente tem uma eletiva voltada para isso. Por isso que perguntei como seria? Porque em História como é que eu vou aplicar dança? As vezes, utilizo a música por achar um pouco mais fácil, consigo relacionar com a cultura, mas me questiono em relação à dança. Logo, pensei que talvez eu não conseguisse me encaixar aqui, mas, em seguida, lembrei da eletiva onde trabalhamos diretamente com a questão do corpo e resolvi vir. Penso como algo que vai somar e ser agradável, devido ser dança e faço referência às diferenças culturais e povos. (Queiroz, 2020, p. 149).

No estudo realizado por Bandeira (2021), os professores mencionaram que consideram que deveriam estar presentes na formação docente não apenas as questões referentes à preparação para a transmissão do conteúdo aos alunos. Conforme Gastaldo, Haubert e Zanon (2020), este modelo de formação cultural voltado a uma ação pedagógica emancipatória é algo recente, visto que ainda predominam os modelos de formação baseados na racionalidade técnica. Dentre este grupo de professores já existe uma visão mais ampla, com o desejo de quebrar paradigmas da instrumentalização técnica, passando a uma formação que considere o professor para além de alguém que transmite conteúdos a seus alunos, mas uma pessoa integral que carece de novos olhares em sua formação profissional. Freire (2001, p. 227) assevera sua crítica em relação à perspectiva rasa de treinamento e transmissão de técnicas na formação de professores, referindo que:

Como educador, eu sei o que significa a formação. É por isso que brigo tanto com os americanos, pois resisto a aceitar que training equivale a formação. Formação é muito mais que training. Então, a formação dos educadores e a análise sobre ela têm muita importância.

É possível que este desejo por uma formação que contemple a integralidade da pessoa do professor venha de reflexões acerca dos entrelaçamentos entre a vida pessoal e o trabalho, levando ao entendimento de que o sujeito da educação não necessita apenas de artefatos técnicos, mas é “experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 1993, p. 79).

Inegavelmente, estes são importantes, mas o professor não pode ser reduzido a um depósito de métodos e procedimentos. Para Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 128), “cabe, pois, que a formação inicial e continuada de professores seja assumida como um espaço e um tempo de humanização, promovendo a apropriação do patrimônio cultural (...).

A responsável pela formação continuada de professores entrevistada por Melo (2020) revela que considera importante a integração entre elementos pessoais e profissionais. Todavia, ao ser montado o programa de formação, a mantenedora tem priorizado os aspectos relacionados às questões *pedagógicas e profissionais das professoras*. Evidencia-se a ideia de que a racionalidade técnica, onde a transmissão das técnicas é o foco, está nas bases do percurso formativo proposto aos professores desta rede pública de ensino. Merece destaque o fato de ficar posto que as questões de formação pessoal não fazem parte das demandas ditas *profissionais* dos educadores, evidenciando uma visão fragmentada do professor. Sansuán (2024, p. 98) contribui com nossa reflexão destacando que:

[...] la neuroeducación aporta a la educación emocional la fundamentación teórica que permite olvidar la división tradicional entre razón y emoción. Pese a que las emociones han sido desterradas durante mucho tiempo de la realidad educativa, actualmente se considera que su importancia en el aprendizaje es vital.

No mesmo estudo, foi verificado que, na dinâmica da mantenedora para a gestão socioemocional dos professores da rede de ensino, os dados referentes à saúde mental dos professores não são de compromisso da Secretaria Municipal de Educação, mas da Secretaria Municipal de Saúde. Este dado revela a visão compartimentada da mantenedora sobre a pessoa do professor, separando claramente o trabalho realizado no cotidiano escolar das questões emocionais. O professor é visto como um instrumento de trabalho, objetificado na relação com o trabalho, visto que suas características humanas não são consideradas. O pensamento de Freire (1979, p. 20) nos ajuda a compreender o que está demonstrado neste processo, isto é,

[...] as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais são também de choque, na medida em que, continuamente, o

homem nas suas relações humanas se sente tentado a reduzir os outros homens à condição de objeto, coisas que são utilizadas para o proveito próprio.

É interessante notar que na pesquisa realizada por Freitas (2021), onde foi ofertado aos docentes de uma escola uma proposta de formação continuada baseada em elementos da música como arte, que uma professora relatou que foi participar dos encontros com a expectativa de ser instrumentalizada para o ensino. Impressiona constatar que o paradigma da racionalidade técnica permanece enraizado em nossas concepções pedagógicas de formação, a ponto de não se conseguir imaginar outra possibilidade para um momento formativo a não ser receber orientações de possíveis instrumentos e técnicas de ensino e em como se pode lançar mão disso na sala de aula. Por vezes, pode ser o desejo do professor uma “troca de figurinhas” ou “receitas”, seja de experiências ou de atividades propriamente ditas, em detrimento de reflexões atinentes ao seu agir, mas que não estão inseridas na via da instrumentalização, mas do pensamento em educação.

Embora haja o reconhecimento da necessidade de investir em formação de professores, ainda predomina uma preparação que privilegia conteúdos teóricos e técnicos, pouco se investindo em uma dimensão cultural que favoreça o desenvolvimento em seu sentido mais amplo. Para Freire (2001), a natureza formadora da docência não pode ser reduzida a um processo técnico e mecânico de transmissão conhecimentos (...). Para Falcão e Ferreira (2020, p. 136), “a busca por mais conhecimento é uma necessidade inegável, no entanto, é preciso muito mais que o saber teórico.” Em consonância com este pensamento, Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 124) corroboram:

Acreditamos, pois, que a formação cultural do professor e, em seu bojo, a dimensão estética, deve integrar tanto a sua formação inicial como a formação continuada e que merece, pela sua importância, ser reconhecida nos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia.

Durante muito tempo, os alunos também foram concebidos somente em sua dimensão cognitiva e, suas emoções, desconsideradas nos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, os avanços dos estudos na área da

educação e da neuropsicologia²¹ contribuíram para a ampliação deste olhar sobre a pessoa do estudante, compreendendo-o também, de forma mais integral, em seus aspectos culturais, sociais e afetivos como parte da constituição de sua (inter)subjetividade. Atualmente, os investimentos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais são visíveis por meio de instituições e programas que se dedicam a isso.

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna²² é exemplo disso, dedicando-se, entre outras questões, ao desenvolvimento socioemocional de crianças. O investimento é tanto que, inclusive, quando *se investe no professor*, muitas vezes, o que se deseja, verdadeiramente, é investir no aluno, como observado em estudos relatados nesta investigação. Trazemos como provocação a imagem a seguir, que foi criada para retratar o aluno na escola, para agregar à nossa reflexão.

Gráfico 9 – Figura para reflexão



Fonte: Tonucci (1997, p. 110).

Será que hoje essa imagem não seria adequada para simbolizar o professor, entendido somente como um ser cognitivo, sendo negada a sua condição humana, história, (inter)subjetiva e tudo que está implicado nisso,

²¹ Debates sobre isso podem ser acessados em “Como o cérebro cria? O cérebro precisa se emocionar para aprender”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHhAmsg8IGw> E precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores, conforme avalia António Nóvoa, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>

²² Há dez anos, o Instituto Ayrton Senna pesquisa e atua com o desenvolvimento e monitoramento das competências socioemocionais, investindo esforços para garantir desenvolvimento integral para todos. Para realmente fazer a diferença na vida de cada um, é importante que a educação ofereça oportunidades de qualidade tanto para a apropriação de conhecimentos quanto para o fortalecimento de dimensões como a cognitiva, a socioemocional e as híbridas. Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>

inclusive suas dimensões sociais e emocionais? A imagem seria capaz de retratar a invisibilidade das características propriamente humanas do professor como um objeto de reificação?

Para este debate, contamos com as contribuições de Freire (1997, p. 37), quando apresenta:

A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano.

Se fizermos uma transposição do conceito de educação bancária para pensarmos a formação docente, isto tornaria possível clarificar ainda mais o que se quer dizer. A formação docente não seria também um espaço onde é “depositado” no professor o método, a técnica e o procedimento que se espera que seja utilizado em sua prática, sem as possibilidades de refazê-la por meio da reflexão coletiva, da intelectualidade expressa na intencionalidade de seu planejamento? Parece até que os espaços e encontros de livre expressão voltados para o compartilhamento de saberes e diálogo de experiências se tornou palco de especialistas e empresários, uma obrigação ao cumprimento de horas adicionais de trabalho (carga horária de formação).

Na história, destacam-se momentos em que professores cujas aulas e ideias eram consideradas subversivas enfrentaram severas punições. Personalidades como Sócrates, condenado à morte, e Platão, que foi preso, ilustram essa realidade. A Inquisição impôs a Galileu Galilei a retratação e Giordano Bruno foi queimado na fogueira. Apesar desses desafios, o professor nutre um desejo genuíno de compreender e compartilhar conhecimento.

Possivelmente, hoje, o professor poderia permitir a expressão da experiência a partir do trabalho de sistematização que consolida um estilo próprio, por meio da curiosidade e da dúvida. Isso significa que toda a produção de conhecimento, seja ela artística ou científica, pode ser compreendida por qualquer pessoa, sem a necessidade da submissão do aprendiz pelo mestre ou vice-versa (Freire, 1993). A dinâmica da sala de aula é como um tecido intrincado,

entrelaçando aspectos afetivos e intelectuais, onde o professor e o aluno se conectam. Nesse ambiente, as regras institucionais se mesclam com os fluxos de emoções e movimentos em torno dos conteúdos abordados.

A emancipação coletiva significa que há uma isonomia de inteligências. O docente se constitui como uma pessoa que precisa ser vista em sua integralidade, para muito além de uma cabeça que pensa e que produz, sem que se exclua o corpo a que pertence e situado culturalmente por relações no mundo, com os outros, dotado de emoções, sentimentos, histórias, especificidades, estruturas e características únicas. Faz-se importante ainda depreender que as próprias questões do trabalho também constituem o professor como sujeito sócio-histórico.

5.1.4 Aspectos socioemocionais ligados ao trabalho

Não somente a pessoa do professor com toda a sua gama de especificidades e a sua (inter)subjetividade se apresentam em todos os aspectos do trabalho. Como uma via de mão dupla, o trabalho do professor também oferece suas ressonâncias à vida dita pessoal do professor. Conforme temos debatido até aqui, não há dissociação entre pessoal e profissional, mas uma indissociabilidade na formação da globalidade humana, integral, ampla e complexa.

O desejo de reconhecimento social da profissão é apontado no estudo de Bandeira (2021) como um tema importante para uma mudança social. As condições concretas de trabalho, incluindo a questão salarial, bem como o reconhecimento da sociedade e de seus pares. Neste mesmo estudo, é relatada a pressão sofrida pelos professores diante dos conteúdos e questões da realidade social e a preocupação em como exercer seu papel social. Na pesquisa de Freitas (2021), o reconhecimento da importância social da profissão também é mencionado, porém, sendo importante que venha não do poder público, mas de pessoas com quem se constrói laços mais profundos de afeto, que manifestem orgulho de ter um professor na família, por exemplo.

Outro aspecto da falta de reconhecimento apontada na pesquisa é a que se apresenta no próprio ambiente de trabalho, causando a sensação ao

profissional da educação de não ter seu trabalho e empenho percebidos por colegas e gestores, tampouco, valorizados pela sociedade. Nesse sentido, Honneth (2011, p. 87) refere que sempre se busca no outro o reconhecimento a respeito de si, quando afirma:

Na estrutura das relações humanas de interação, está inscrita a expectativa normativa de deparar com o reconhecimento dos outros sujeitos, pelo menos na forma da pressuposição implícita de encontrar nos planos de ação do outro uma consideração positiva.

Mosquera (1976, p. 19) defende que “o mais relevante no relacionamento é que cada sujeito se torne consciente do outro em particular. Não se relacionou com ele apenas como um objeto e sim como um companheiro como uma real experiência”. Macêdo (2020, p. 197) reforça a questão do reconhecimento ao salientar que o “retorno ao investimento está no sentido que o sujeito percebe que seu trabalho tem para os outros, simbolicamente pago pelo reconhecimento”.

Já a questão apontada no estudo de Freitas (2021) é a sobrecarga emocional do professor devido às situações socioeconômicas dos alunos. Pedroso (2019) assevera que o professor sempre enfrentará a violência intraescolar e a oriunda da esfera social maior, sendo esta fortalecida pelas vulnerabilidades presentes no entorno da instituição escolar. Consideramos que Andrade e Bezerra (2009) nos auxiliam a compreender o fenômeno da violência que se manifesta na escola. Nas palavras dos autores,

Sabemos que o panorama da violência no espaço escolar reflete, em grande parte, o que se passa no cenário social, o que faz com que a solução de seus problemas dependa, em alguma medida, de mudanças que vão além da reprogramação do seu próprio meio de funcionamento. (Andrade; Bezerra, 2009, p. 451).

Para Marchesi (2008), além das consequências da sociedade multicultural e da informação, a violência da sociedade, a marginalização de alguns grupos, as desigualdades sociais e a falta de recursos familiares e pessoais afetam as relações no seio da escola, tornando-as mais conflituosas. Somos uma sociedade de trabalho, então, com Bandeira (2021, p. 81), verificou-se que os professores acreditam que “a postura de confronto em relação aos alunos, enrijecimento nas

práticas em sala de aula e não compreender os limites de sua atuação diante da realidade da escola são fatores que conduzem ao mal-estar e adoecimento psíquico”.

Souza (2018) identificou em seu estudo que o desrespeito, a indisciplina e o desinteresse estão, de fato, presentes no cotidiano da sala de aula. A escola caracteriza-se como um espaço de relações sociais, onde os fenômenos presentes na sociedade ali se manifestam, inclusive a violência²³. Assim, na atual conjuntura social, onde os valores vêm sendo modificados e alguns, como respeito ao outro, estão enfraquecidos, de forma geral, seguramente esses valores serão revelados no interior das instituições escolares. Com o professor está a pesada incumbência de lidar com o panorama social fora e dentro da escola. Sobre isso, Andrade e Bezerra Jr. (2009, p. 451) afirmam:

O panorama da violência no espaço escolar reflete, em grande parte, o que se passa no cenário social, ou seja, a violência presente na sociedade manifesta-se dentro do espaço escolar, não estando tal fenômeno isolado do contexto social em que a escola se insere.

Rabelo (2021) conclui que a precarização do espaço da escola e dos recursos utilizados para a prática pedagógica, a ausência de um bom ambiente de trabalho com os colegas, o excesso de trabalho advindo de uma sobrecarga nas funções atinentes ao cuidar e educar e a falta de valorização da profissão são fatores que prejudicam a saúde emocional docente. Souza (2018) verificou em sua pesquisa que este é um sentimento comum entre professores, referindo que a ausência de recursos empobrece o trabalho pedagógico que o professor planeja desenvolver, então, muitos docentes resolvem adquirir os materiais que gostariam de usar nas aulas planejadas com recursos financeiros próprios, o que precariza o trabalho do professor e evidencia que os investimentos na educação são baixos e

²³ Segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023, ocorreram grandes números de diversos crimes no Brasil. As estatísticas apontam a diminuição de mortes violentas intencionais e o aumento de casos de estupro que ocorrem, em sua maioria, em casa. Tais dados demonstram que a violência é um fenômeno que ocorre para além dos muros da escola, conforme apresentamos nesse pequeno recorte das estatísticas atuais. Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública/Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023.

insuficientes para o bom desenvolvimento da ação pedagógica do professor no cotidiano da escola.

Assim como os baixos investimentos financeiros, a representação social acerca da profissão também gera o sentimento de desvalorização nos professores e falta de reconhecimento social. Souza (2018, p. 112) explica que os relatos revelam que esta desvalorização se manifesta principalmente com relação ao reconhecimento social do professor, visto que, de modo geral, a sociedade percebe o professor como um profissional “sofredor” e um pobre “coitado”.

Na investigação realizada por Melo (2019), um dado coletado por meio da entrevista foi que a escola particular onde o entrevistado era responsável tinha como prática observar os níveis de absenteísmo entre os professores e, a partir disso, chamá-los para uma conversa. O relato deixou a dúvida se o foco era o interesse nas questões do professor como pessoa ou se tratava de uma estratégia administrativa que visa a um controle de trabalho baseado em uma preocupação com a produtividade e a assiduidade dos professores, entre outros aspectos. Essa intervenção pode vir ao encontro das concepções ligadas à precarização do trabalho do professor, altamente geradoras de mal-estar e adoecimento profissional, visto que consideram somente os resultados que o professor está apresentando nas questões atinentes às tarefas sem considerar as possíveis causas do comportamento do professor que podem ter relação, inclusive, com o próprio ambiente ou condições de trabalho.

5.1.5 Outras implicações de ser professor(a)

Para além das questões já levantadas a partir das pesquisas analisadas, mencionaremos outros temas pertinentes à nossa reflexão que influenciam o professor como pessoa, podendo incorrer em uma maior potencialização do mal-estar docente. A questão se manifesta em Freitas (2021, p. 24), ao constatar em sua investigação as dificuldades encontradas pela mulher atuante no magistério, reafirmando, “a dupla jornada de trabalho feminino realmente é um fato constatado que não pode ser esquecido”. Na mesma direção, Bandeira (2021) destaca a relevância do aspecto da predominância feminina no grupo pesquisado,

suscitando as reflexões atinentes ao papel da mulher na docência e à feminização do magistério.

Por sua vez, Melo (2019) também se deparou com a realidade dos desafios enfrentados pelas professoras, que se sobrecarregam com seus papéis de mãe, responsável pelas tarefas domésticas e a profissão de professora. A autora menciona que “um dos elementos que se destaca nas linhas do tempo é a relação entre vida pessoal e profissional, principalmente quando se abordam questões ligadas ao feminino (como casamento e maternidade)”. (Melo, 2019, p. 132). Uma das entrevistadas declarou que o acúmulo de funções, dos desafios da maternidade, conciliando trabalho e filhos, principalmente estando em cargo de gestão, gera sentimento de culpa por não estar mais com os filhos, mas, acaba se dedicando à busca da possibilidade de realização pessoal por meio da profissão.

Os estudos de Louro (1997) nos auxiliam no entendimento destas construções culturais. Segundo a autora, inicialmente o magistério era exercido por homens religiosos, passando, posteriormente, a considerar-se a possibilidade da inserção da mulher nesta função, devido a uma ressignificação e feminização da mesma. Neste momento sócio-histórico, algumas mulheres começam a se inserir no magistério, sendo ainda figuras relacionadas a atributos da vida doméstica, educação dos filhos e à extensão da maternidade, estando estas associações ainda notoriamente presentes em nossa sociedade. Macêdo (2020, p. 189) também colabora mencionando:

Vale lembrar, aqui, que a responsabilidade pelo trabalho doméstico formal ou não, ainda é, no Brasil, exclusivamente destinada às mulheres, representando uma desigualdade entre os gêneros masculino e feminino. Esse trabalho é marcado por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família.

Outra questão relevante é a precarização do trabalho diante de exigências feitas aos docentes que atuam em instituições particulares. As relações de trabalho imprimem ao professor de escola privada a falta de direitos conquistados que os profissionais da escola pública já têm acesso, como a salvaguarda das

horas de planejamento²⁴. A falta da garantia das horas remuneradas de planejamento impõe ao professor o uso de suas horas fora do horário de trabalho para o cumprimento de tarefas e responsabilidades relativas à ação pedagógica, trazendo um peso a mais ao trabalhador e sua família, que precisam abdicar do convívio e lazer para que possa cumprir suas atribuições. O estudo de Melo (2019) apresenta essa importante questão que é uma realidade para professores de muitas instituições privadas, expressa no relato de uma professora participante de uma das pesquisas.

A professora afirmou, ainda, que a realidade de acumular turnos de trabalho, realizando funções mesmo quando está em casa, também acontecia nas demais escolas onde atuou. De fato, esse parece ser um contexto natural para Rosa, pois em outro momento da entrevista ela comenta que a rotina seria mais fácil se fosse possível realizar o planejamento das aulas no horário de almoço. Ela diz que nem sempre isso acontece porque o período também é utilizado para reuniões. Como podemos ver, o intervalo de almoço, que deveria ser um momento sem trabalho, é praticamente contabilizado pela escola e por ela como carga horária. (Melo, 2019, p. 128).

Um aspecto identificado na dissertação de Melo é o impacto do uso e abuso das tecnologias digitais. Atualmente, é o costume da população em geral dedicar bastante tempo do dia aos atrativos oferecidos por meio das telas. A cultura digital está entranhada na nossa sociedade, trazendo avanços, mas também uma série de prejuízos, conforme identificado pela autora.

Embora o aumento do uso da internet seja um dado esperado na contemporaneidade, é importante problematizarmos o fenômeno de substituição das demais atividades de lazer. A falta de tempo para diversão e relaxamento na vida de professoras pode trazer influências negativas para sua saúde física e mental. (Melo, 2019, p. 98).

Nóvoa (2022) também reflete acerca desta questão, afirmando que não se pode negar a tecnologia e sua importância em nossa sociedade, mas é necessário estar em alerta sobre seus usos ideológicos atinentes às questões sociais. No que tange à escola,

²⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu artigo 67, inciso V: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu artigo 2º, parágrafo 4º determina que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Obviamente, não é possível negar a importância do digital e das *learning sciences*, que são centrais para pensar a educação hoje. Mas estas abordagens devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforce, a educação como bem público, como bem comum. (Nóvoa, 2022, p. 26).

Além disso, Melo (2019) aponta que as professoras revelam dificuldades *em relação à falta de tempo para sua vida pessoal - apontados na carência de sono, horas de lazer e atividade física*. O estresse vocal e dores nas pernas também foram mencionados como parte do desgaste físico das professoras.

De modo semelhante, o estudo realizado por Souza (2018) concluiu que a sobrecarga de trabalho entre os professores participantes da investigação se apresentou como um elemento indicativo de adoecimento, visto que ações necessárias como a prática de lazer e atividades físicas e até mesmo participação em formações não estão entre as rotinas devido à falta de tempo. Pondé e Caroso (2003, p. 166) contribuem afirmando que “a ausência de lazer é empobrecedora da qualidade de vida”. Ou seja, a conduta adotada por professores que foi identificada no estudo também contribuiu para a piora das condições de vida do professor como pessoa. Sobre estes impactos na saúde, sabe-se que:

A privação do sono é a remoção ou supressão parcial do sono, e esta condição pode causar diversas alterações: endócrinas, metabólicas, físicas, cognitivas, neurais e modificações na arquitetura do sono, que em conjunto comprometem a saúde e a qualidade de vida do sujeito nestas condições. Já o exercício físico praticado regularmente promove benefícios como melhora do aparato cardiovascular, respiratório, endócrino, muscular e humoral, além disso, pode melhorar a qualidade do sono. (Antunes et al., 2008, p. 51).

É possível identificar diversas tendências de pesquisa relacionadas à formação pedagógica e ao desenvolvimento das dimensões socioemocionais, que perseguem questões de carências físicas, emocionais e humanas, inclusive em processos que se propõem a serem de formação permanente. Nesse aspecto, há estudos que abordam e enaltecem as implicações interpessoais através da: a) Exploração de programas de formação, como o PIBID, para promover uma prática pedagógica emancipatória e o desenvolvimento humano. b) Investigação sobre a importância da educação estética na formação de professores, especialmente nos

anos iniciais do Ensino Fundamental. c) Análise do impacto histórico-cultural na formação de professores e no desenvolvimento de competências socioemocionais. d) Estudo das competências socioemocionais necessárias para os professores do século XXI, destacando questões éticas e de engajamento. e) Investigação sobre a saúde emocional dos professores e seu papel na formação continuada e na prática pedagógica. f) Exploração das competências socioemocionais docentes na relação com os educandos, especialmente na Educação Infantil. g) Análise das percepções dos coordenadores sobre o desenvolvimento de capacidades socioemocionais em contextos educativos. Essas tendências refletem um interesse crescente em compreender e promover o bem-estar emocional dos professores, bem como integrar as dimensões socioemocionais na formação e na prática pedagógica, mas são raros e insuficientes na atualidade.

Afinal de contas, a essência da educação residiria em proporcionar às pessoas a oportunidade de viverem vidas plenas e criativas, desenvolverem seu potencial poético e alcançarem uma existência de intelectuais transformadores, respeitando a igualdade de dignidade humana para todos (Nussbaum, 2012). Isso se justificaria pela responsabilidade do professor em engajar-se de forma inteligente e comprometida na formação humana e cultural de sujeitos autônomos e corresponsáveis pelas ações na vida em sociedade, e não como meros objetos de vontades alheias aos saberes da experiência profissional.

5.1.6 O que pode contribuir positivamente

Além da notada importância de uma proposta estruturada e intencional de formação para o desenvolvimento socioemocional dos professores, visando uma educação mais inclusiva e humanizada enquanto saberes necessários à prática educativa, observamos algumas questões levantadas nos estudos como possíveis promotoras de bem-estar para os professores. Souza (2018, p. 107) explica que “o estilo de gestão é um importante fator que compreende a organização do trabalho, podendo favorecer um local de trabalho com potencial patogênico ou não”. A relação com a gestão escolar e a organização promovida

por esta são identificadas no estudo de Rabelo (2021) como aspectos relacionados à qualidade das emoções dos professores no ambiente da escola. Sem dúvida, a formação de professores é um caminho de importância singular para o desenvolvimento socioemocional do professor. Todavia, as ações do cotidiano escolar, orquestradas pela equipe gestora da escola, têm potencial para promoverem um ambiente que favoreça o bem-estar coletivo dos profissionais da educação como um todo.

A família, os amigos e os colegas de trabalho são apontados na investigação de Bandeira (2021), como elementos potentes na produção de saúde mental dos professores. Também foi indicado como importante o sentimento de pertencimento em relação à escola por algum tipo de identificação com a comunidade onde a escola de atuação está inserida, que traz um senso de reconhecimento, nobreza e honradez ao docente. No caso mencionado, o professor reside na mesma comunidade onde fica localizada a escola.

A questão do pertencimento com a escola e com a comunidade também foi apontada no estudo de Rabelo (2021), onde a autora destaca a importância do cultivo e valorização deste sentimento no ambiente da escola.

No que tange à formação propriamente dita, um dos entrevistados na investigação de Freitas (2021) asseverou a importância do uso da música como estratégia metodológica para encontros que visam promover o desenvolvimento socioemocional do professor. Nesse contexto de discussão, Schlindwein (2015, p. 423) afirma que “o fazer artístico propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos – os já construídos e os passíveis de mudanças”, ou seja, é um meio potencialmente eficiente para a formação do professor como pessoa. A arte também foi o pretexto utilizado por Queiroz (2020) nas propostas de encontros formativos com a promoção de experiências estéticas por meio da dança, demonstrando o potencial que a arte tem para contribuir na formação humana. Sobre isso, a autora explica que:

Trabalhado o fundamento do sensível, o ser humano é possibilitado a uma Educação Estética capaz de transformá-lo como pessoa. (...) Nessa perspectiva, a dança entra como uma forma de resgatar esse homem de forma que ele volte a encontrar sua totalidade. (Queiroz, 2020, p. 22).

A construção de vínculos e relações interpessoais pode auxiliar o professor em sua jornada profissional, proporcionando-lhe bem-estar por meio da sensação de cumprimento de seu dever que o reconhecimento e a partilha de saberes com o outro lhe oferece, servindo como um senso de parceria e coletividade ao trabalho que desenvolve, apesar de todos os desafios que enfrenta isoladamente no cotidiano profissional.

Dessa forma, depreendemos que o próprio espaço da escola já pode ser um promotor de bem-estar e de desenvolvimento socioemocional, exercitando a empatia entre os pares. Ouvir e ser ouvido no ambiente de trabalho por seus pares pode ser um caminho para iniciar algumas estratégias de formação no âmbito socioemocional dos professores, visto que pode proporcionar reconhecimento e parcerias no trabalho cotidiano. Segundo o pensamento de Honneth (2018, p. 149), “assumimos diante do outro uma postura bastante afetiva na medida em que podemos reconhecer nele o outro de nós mesmos, nosso próximo”. No estudo desenvolvido por Falcão e Ferreira (2020) se confirmou que os professores consideram uma experiência importante ouvir os colegas e, assim, conseguir entender melhor o colega, ampliando o sentimento de empatia entre o grupo.

Ao mergulharmos nas complexidades do horizonte socioemocional (dentro de uma prática viva, histórica e crítica), e refletirmos sobre nossas ações, ao observarmos atentamente as práticas de outros sujeitos e ao nos dedicarmos à leitura persistente e crítica de textos teóricos, constatamos que a dimensão socioemocional da formação humana e cultural está distante dos discursos e práticas do pensamento pedagógico. Infelizmente, foi relegada ao plano instrumental e negligenciada devido à precarização do trabalho pedagógico. Entretanto, é crucial compreender essa realidade também por meio de suas contradições, especialmente a concepção da escola como uma instituição que hoje se apresenta como uma das condições essenciais para promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a democratização de saberes enquanto garantia da plena cidadania a todos.

Outros desdobramentos da pesquisa que ficaram em aberto indicam para a necessidade de novos estudos em torno das exigências que a realidade da

profissão e da escola lançam para a dimensão socioemocional; A situação atual dos dilemas da educação e o enfoque na saúde coletiva, condições afetivas e relacionais à sensibilidade socioemocional da pedagogia; Estudo das necessidades de pensar a formação humana em sua globalidade enquanto para o enfrentamento das práticas vigentes e para dialogar com as questões estético-expressivas, do prazer, dos saberes, dos sabores e da alegria de educar em dimensões formativas junto aos professores.

Portanto, considerar a formação de professores e os saberes da prática profissional sob a ótica das capacidades humanas seria permitir uma conversação pessoal com os múltiplos planos de vida. O cerne da educação passaria a ser o fornecimento de oportunidades para que as pessoas vivam vidas plenas e criativas, desenvolvam seus potenciais humanos e alcancem uma existência plena, em consonância com a liberdade, a igualdade e a dignidade humana de todos os sujeitos. Isso se deve ao fato de que a responsabilidade do professor demanda uma participação inteligente e comprometida com a formação humana e cultural de pessoas livres e responsáveis por suas próprias ações, e não como objetos de políticas instituídas por decreto e pelo mercado.

5.1.7 Impactos da pandemia

Considerando que alguns dos estudos analisados foram realizados no período em que ocorreu a pandemia, expressaram-se nas pesquisas os desafios enfrentados pelos professores em razão de todo o contexto educacional causado no olho do furacão, entrelaçados com as implicações sociais. Ademais, as novas realidades apresentadas pelos avanços das tecnologias reverberam para a vida de todos, não sendo diferente com o professor.

As tecnologias e o nós, *dispersos em tempos de economia da atenção*, mobilizam reflexões na interseção entre tecnologia e ciências humanas, sobre os efeitos do uso excessivo da tecnologia nos tempos atuais e como isso afeta as formas de vida contemporâneas, tanto em sua capacidade de raciocínio complexo quanto de aprendizado, dentro e fora do ambiente escolar (Noronha, 2024). Estas reflexões se baseiam em questões como a superestimulação e a constante

conectividade proporcionadas pelas tecnologias digitais, muitas vezes, entrando em conflito com a necessidade de momentos de quietude e desaceleração, essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento do raciocínio complexo. A crescente intensificação de formas de vida tecnológicas impacta o funcionamento do cérebro e tende a dispersar a atenção, que é considerada valiosa na era dos estímulos e apelos à *economia da atenção*, da inovação contemporânea (Noronha, 2024).

O estudo de Freitas (2021) mostra algumas dificuldades enfrentadas pelos docentes face ao novo e difícil contexto imposto pela pandemia. Tais desafios implicaram em muitas mudanças, adequações e inovações para que os professores pudessem continuar, na medida das possibilidades, a realizar seu trabalho. A autora contribui elucidando que:

A pandemia trouxe a necessidade do fechamento das escolas, início e adequação às aulas no formato remoto, no qual muitos dos professores, sequer tinham alguma experiência anterior. Reaprender a ensinar de uma nova forma, foi e vem sendo um desafio constante. (...) Nosso despreparo frente a isso parece gerar a sensação de total inutilidade e inevitável fracasso ou destruição. (Freitas, 2021, p. 29).

Bandeira (2021) aponta em sua pesquisa o prejuízo da ideia que se fortaleceu na pandemia de que o professor tem que trabalhar por amor e missão. O professor e a escola não podem, sozinhos, serem responsabilizados pela resolução das desigualdades sociais. Nesse sentido, Pedroso (2019) trabalha com o conceito de *sacralidade da docência*, que expressa a ideia que muitas vezes o professor tem que *dar conta de tudo* e isso acaba gerando sentimentos de frustração e desvalia, privando-o da autorrealização ante aos desafios da profissão. A autora esclarece:

Na base dessa violência sobre si mesmo está o tabu da docência como sacralidade. Isto é, uma docência que não se submete ao erro mundano. Justamente por isso deve se apresentar sempre como absolutamente certa em tudo. Pois na significação de fundo, o docente é a figura sacra expulsa da esfera erótica, do pecado e do erro. Logo recai sobre ele as mais altas responsabilidades sobre o mundo. (Pedroso, 2019, p. 127).

No estudo de Bandeira (2021), também aparece a preocupação dos professores em oferecer um ensino com menor impacto possível à aprendizagem durante a pandemia. Sobre isso, Nóvoa (2022, p. 26) contribui afirmando que, durante a pandemia,

[...] as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação.

Nesse cenário, os docentes foram afetados pelas emoções dos estudantes e suas dificuldades em lidar com o momento de pandemia, o que agravou a insatisfação com a própria profissão. Souza (2018) explica que o envolvimento do professor com questões pessoais dos educandos é fato recorrente entre os docentes. Este apoio lhes sobrecarrega emocionalmente por não ser parte específica de seu trabalho e pela falta de apoios cooperativos para responder a estas questões.

Dessa forma, o professor se vê obrigado a assumir outros papéis além de ensinar, o que pode gerar conflito com aqueles voltados para sua prática de ensino. O aluno, em função do apoio que não encontra na família, busca nos professores esse amparo. Os docentes acabam se envolvendo com problemas emocionais dos alunos, conflitos familiares, violência doméstica, drogas, álcool e até casos de abuso sexual. No entanto, muitos não se sentem preparados para oferecer uma resposta a tais demandas. (Souza, 2018, p. 109).

Evidentemente, o conceito de sacralidade docente se apresenta novamente como importante para compreender a postura do professor que, além de suas tantas tarefas e atribuições, tenta trabalhar em excesso para que nada seja óbice ao seu sucesso profissional, gerando violência contra si e conseqüente possibilidade de sobrecarga e adoecimento em razão da profissão.

Entre os impactos da pandemia sobre a ação pedagógica e, por conseguinte, sobre a pessoa do professor, o estudo de Bandeira (2021) revelou a necessidade de transformação urgente imposta pela pandemia em manejar os artefatos tecnológicos, a fim de buscar manter o trabalho da escola durante o período de isolamento físico e distanciamento social. Além do cenário em relação às condições sanitárias, o professor precisou buscar forças emocionais e físicas

ao seu trabalho cotidiano sobrecarregado. Sobre isso, Fullan e Hargreaves (2000, p. 19) referem:

Por fim, as inovações como soluções, ironicamente, exacerbam o problema da sobrecarga. Agravando ainda mais a situação, as soluções fragmentadas, os modismos e outras mudanças passageiras, as reformas em massa e multifacetadas-, tudo isso deixa o professor ainda mais desanimado. A solução passa a ser o problema. As novidades não estão tornando mais fácil o trabalho do professor, elas o estão tornando pior. A sobrecarga de expectativas e de soluções fragmentadas permanece sendo o problema principal.

Diante de uma histórica formação de professores baseada em um modelo epistêmico sustentado pela crença em apropriação de técnicas e procedimentos como o caminho para a prática pedagógica, a apropriação dos dispositivos tecnológicos, agora, vem reforçar a ideia de que o domínio de um aplicativo ou programa ou mesmo de um ambiente virtual de aprendizagem será o caminho para que o professor tenha sucesso em seu trabalho. Para Nóvoa (2022), o mais relevante é promover, por meio dos ambientes de aprendizagem, o envolvimento e participação dos sujeitos, a valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc.

Se o professor souber usar com destreza a tecnologia, a aprendizagem será eficaz, todos vão aprender e a escola alcançará todo o êxito que almeja... Será mesmo que esta é uma verdade ou somente algo que ratifica o paradigma da razão técnica e se torna mais um impedimento para ver o professor como uma pessoa neste contexto? Em tempos de inteligência artificial²⁵, onde tantas coisas podem ser criadas, desde produções de textos até imagens gráficas que em muito se assemelham a pessoas, haverá espaço para privilegiar as relações entre os sujeitos da educação? Haverá a possibilidade de humanizar com as tecnologias sem abandonar ou negligenciar a relação emocional com os outros que conduz os processos pedagógicos?

É interessante notar que, para que os professores se apropriassem dos artefatos tecnológicos, rapidamente a formação docente se voltou a essa temática, visto que se entendeu como uma necessidade educativa e social para a

²⁵ A inteligência artificial é um campo da ciência da computação que se dedica ao estudo e ao desenvolvimento de máquinas e programas computacionais capazes de reproduzir o comportamento humano na tomada de decisões e na realização de tarefas, desde as mais simples até as mais complexas. É comumente referida pela sigla IA ou AI (em inglês, artificial intelligence). Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/inteligencia-artificial.htm>

instrumentalização pedagógica. Todavia, para que se consiga romper o paradigma da razão técnica e conceber o professor em outras dimensões, não se vê o processo ocorrendo com tamanha celeridade. Conhecer melhor a dimensão socioemocional é essencial para o desenvolvimento humano em relações de mudanças, para perceber as diversas relações do trabalho pedagógico estabelecidos na escola e compreender as linguagens emocionais do outro. Que cuidados coletivos e autoformativos podemos adquirir no trabalho profissional?

Outros aspectos são importantíssimos para o desenvolvimento de uma escola ativa e democrática, entendendo que o trabalho pedagógico passa do individual para o coletivo pelo trabalho com as capacidades socioemocionais e se relaciona ao diálogo das culturas e dos processos formativos. Diante disso, a escola também precisa debruçar-se sobre o ensino do letramento digital. Um artigo recente de Hermann (2023) traz uma crítica aos radicalismos do período pandêmico na escola que nada tem a ver com as relações vitais, o encanto e o entusiasmo entre os sujeitos.

A crise instaurada altera os modos de vida e de produção do conhecimento, pondo em risco o pluralismo das diferentes perspectivas, especialmente pelo refluxo das ciências humanas, em favor de soluções meramente inovadoras, do ponto de vista mercadológico. Ainda nesse contexto situam-se as tecnologias da informação e de inteligência artificial, que, a despeito de suas potências, dependendo da forma como são apropriadas pela gestão educacional, insinuam uma solução fácil e rápida e, embora resolvam problemas específicos de circunstâncias determinadas como foi o caso do ensino remoto durante a pandemia da covid-19, desprezam a base interativa da educação e também afetam muitas de nossas capacidades, desde a memória, passando pela atenção até o pensamento²⁶. Considerando que as rápidas soluções mercadológicas alienam as complexas questões envolvidas no processo de formação, somos forçados a constatar que velhos problemas ressurgem naquilo que se apresenta como novo, sendo, na verdade, expressão do desenvolvimento de uma dinâmica histórica que vem se fortalecendo através de sucessivas reformas educacionais - no caso da educação brasileira, esse movimento inclui desde a reforma de ensino no período da ditadura militar, Lei 5692 de

²⁶ “Carr (2011, p. 225), no livro *A geração superficial: o que a Internet está fazendo com nosso cérebro*, destaca que, apesar dos benefícios promovidos pela Internet, há um preço a pagar, especificamente em relação às capacidades intelectuais: “As ferramentas da mente amplificam e por sua vez amortecem as mais íntimas, as mais humanas das nossas capacidades naturais - aquelas da razão, percepção, memória e emoção”. Entre os estudos empíricos apresentados no livro, o estudo clínico na área de psicologia de Van Nimwegen indica que quanto mais dispensamos tarefas cognitivas simples e o uso da memória - pelo emprego de software - mais reduzimos a capacidade do cérebro para criar estruturas estáveis de comportamentos - esquemas - que possam vir a ser aplicadas em outras situações”. (Hermann, 2023, p. 4).

1971 até a atual reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 2017 - que insistem em ceder a uma profissionalização ligeira para atender interesses do mercado, dissimuladas no aceno de garantir emprego, deixando a educação empobrecida, afastada dos genuínos interesses formativos quanto à promoção do desenvolvimento de uma personalidade livre, da curiosidade intelectual, do autoconhecimento; ou seja, sujeitos capazes de constituir-se a si mesmos e fazer suas próprias escolhas. (Hermann, 2023, p. 4-5).

Como forma de resistência a esses conflitos, carências sociais e fragmentações deste período, buscamos ir ao encontro do fortalecimento das capacidades socioemocionais dos professores para solidificar ainda mais os interesses humanizadores e as perspectivas democráticas nas escolas. Ampliando o interesse pela profissão e potencializando suas relações interpessoais e socioemocionais, dentro do ambiente escolar, certamente será fortalecido o reconhecimento, o convívio interativo e respeitoso pela criação de novas capacidades e saberes profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não de forma conclusiva, mas reflexiva, apresentaremos, nesta etapa, considerações gerais concernentes ao desenvolvimento do trabalho aqui reunido, apontando aspectos a serem considerados como relevantes neste processo e indicando algumas possibilidades para se pensar sobre e a partir desta investigação. Para responder à nossa questão de pesquisa, um longo caminho foi percorrido no sentido de desenvolver a pesquisa, tendo como base os objetivos traçados como fundamentais para que conseguíssemos construir e elucidar as questões que nos moveram na organização desta dissertação de mestrado.

O objetivo geral estabelecido foi de analisar conhecimentos historicamente construídos acerca da formação de professores voltados ao desenvolvimento das dimensões socioemocionais e, para atingi-lo, seguimos todas as etapas que compuseram o estudo. Inicialmente, realizamos a busca das dissertações e teses no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificar as produções discentes que versam sobre a formação de professores para o desenvolvimento da dimensão socioemocional. Em seguida, realizamos as leituras dos resumos dos estudos e analisamos as palavras-chave como indicativos de interesse ou não para a composição do nosso *corpus* analítico-investigativo. Ainda, realizamos a leitura dos estudos que inicialmente demonstraram potencial para o nosso campo específico, selecionando, por fim, aqueles que realmente apresentavam aderência à nossa temática. Assim, sete (7) produções científicas entre dissertações e teses formaram o *corpus* analítico-investigativo de nosso trabalho sinuoso e complexo.

Com vistas a compreender os conhecimentos socioemocionais relacionados às políticas educacionais e na perspectiva da formação cultural e dos saberes profissionais, construímos um arcabouço teórico com base em diversos autores que nos auxiliaram na compreensão dos aspectos atinentes ao estudo, sistematizando os conhecimentos coletados sobre as abordagens da formação de professores para o desenvolvimento da dimensão socioemocional. No que tange à formação de professores, contamos com as contribuições de

Tardif, Pimenta e Nóvoa, entre outros estudiosos deste assunto, de fundamental importância para as construções na área da educação. Para elucidar a questão da racionalidade técnica enquanto paradigma ainda vigente da formação de professores, nos amparamos em Nóvoa e outros autores que complementaram nossa compreensão. No que concerne à questão do conceito de reificação, os estudos do filósofo alemão Axel Honneth foram a base para que pudessemos depreender este fenômeno que se apresenta nas relações sociais. Quanto à compreensão da perspectiva do professor como pessoa, as contribuições de Marie-Christine Josso e Juan Mosquera foram essenciais, oferecendo uma perspectiva ampliada, que considera o professor em sua globalidade e condição humana, para além do estritamente técnico-operacional da atuação na escola.

Por fim, contextualizamos o repertório relacionado aos conhecimentos mapeados, verificando as principais tendências, convergências, divergências e os limites dos estudos, procedendo a análise dos achados, sob a perspectiva dos pressupostos do referencial teórico construído no trabalho de investigação. Dentre os achados, alguns aspectos se destacaram, especialmente por sua recorrência ou relevância. Salienta-se a reconhecida importância da formação de professores como um espaço essencial para o desenvolvimento profissional, dos avanços do pensamento e dos saberes pedagógicos, bem como das reais mudanças no que diz respeito a diversos aspectos do campo educacional.

Chama a atenção, em relação aos estudos analisados, o interesse de áreas atreladas à pedagogia na formação de professores para o desenvolvimento socioemocional. A psicologia, a filosofia e a arte estão também imbuídas desta importante tarefa de contribuir com a construção de pensamentos e ações para a formação das humanidades.

Sobressai-se a notória falha identificada na ausência de formação voltada às capacidades socioemocionais do professor, que não privilegia os aspectos relacionados ao desenvolvimento socioemocional, mantendo-se focada em aspectos metodológicos e instrumentais, em uma perspectiva que beneficia os aspectos procedimentais. Comumente, a formação ainda privilegia os aspectos técnicos do professor, considerando que a perspectiva do treinamento para o uso de técnicas e procedimentos metodológicos que caracterizam a concepção do modelo da racionalidade técnica. Apesar de a formação ser aparentemente

voltada ao docente, o objetivo central é, muitas vezes, proporcionar o desenvolvimento socioemocional não centrado na pessoa do professor, mas de forma a proporcionar-lhe alguma espécie de bem-estar para que esteja bem para desenvolver o trabalho pedagógico. Dessa forma, é possível depreender que o foco é o estudante e não o professor e que o paradigma da racionalidade técnica, do privilégio às técnicas, metodologias e procedimentos ainda é uma realidade viva. Essa concepção está tão profundamente entranhada no pensamento neoliberal acerca da formação de professores, que possivelmente é reproduzida de maneira despercebida por pedagogos, gestores e demais profissionais imbuídos dessa tão relevante tarefa.

Ainda que a formação esteja brevemente voltada ao desenvolvimento socioemocional, verificou-se que a maior ocorrência ainda está voltada ao olhar para as habilidades do aluno. A formação do professor para o desenvolvimento socioemocional dos alunos ocupa espaço importante na formação docente e está alinhada ao pensamento da instrumentalização do professor às práticas pedagógicas.

No que diz respeito à formação propriamente dita, verificou-se que os docentes consideram as experiências estéticas proporcionadas pela arte como importantes e enriquecedoras para seu desenvolvimento emocional. Os impactos negativos da pandemia também foram percebidos nos estudos mapeados e desenvolvidos. Notou-se o prejuízo causado aos professores pela ideia antiga que foi reforçada neste período de que o docente deve trabalhar por amor e missão, revelando a falta de reconhecimento social da importância da escola e da sua função e compromisso social, além de desconsiderar os saberes da atuação do professor. Justamente neste período, ocorreu que o professor foi tão sobrecarregado com as demandas relacionadas ao *domínio* dos artefatos tecnológicos necessárias ao momento e com a preocupação em desenvolver seu trabalho, visando o menor prejuízo possível à aprendizagem em meio a todos os medos e desafios gerados por uma crise sanitária mundial sem precedentes.

Em tempos de inteligência artificial, torna-se impossível não refletir sobre a ideia que o professor precisa dominar estas tecnologias na educação, mas nisso reside, novamente, o pensamento atrelado à racionalidade técnica. O professor não é um meio para a propagação das tecnologias digitais e nos preocupamos

que estas sejam a *tábua de salvação* da educação. O professor é aquele que vai, a partir de sua formação plural (razão, emoção, experiências, cultura, vida em sociedade), proporcionar a reflexão conjunta da realidade pungente, de forma ética, estática e política inclusive nas leituras do mundo digital. Direcionar a formação de professores exclusivamente ao domínio da tecnologia pode prejudicar ainda mais as possibilidades de reconhecimento e humanização da figura do sujeito da educação e dos processos educativos.

Alguns aspectos ligados especificamente ao trabalho mostraram-se potencialmente importantes para impactos negativos em relação aos aspectos socioemocionais de docentes. O desejo de reconhecimento tanto em relação aos pares quanto o reconhecimento social da profissão caracterizaram-se como aspectos mobilizadores das questões emocionais. A falta do reconhecimento oprime e desmotiva o professor. Aliam-se a isso os baixos investimentos em educação, que retratam a falta de reconhecimento e a precarização do trabalho do professor.

A sobrecarga de tarefas ligadas ao fazer do professor traz diversos prejuízos como a falta de tempo para questões da vida pessoal, tais como, atividades de ócio criativo, de leituras de mundo, visitas a museus, reconhecimento dos bens culturais e cuidados com a saúde física e mental. Junto a isso, o socialmente construído hábito de uso abusivo de tecnologias digitais também se mostra como um adversário à promoção de saúde física e mental do professor.

A ausência de um bom ambiente de trabalho com seus pares revela-se também como fator negativo em relação às emoções dos professores. As questões de gênero também estão entre os achados, mostrando-se presentes na vida da mulher. A sobrecarga de tarefas e o acúmulo de funções trazem grandes desafios à pessoa da professora, que carrega uma construção sócio-histórica de responsabilidade exclusiva por tarefas domésticas e também aquelas relacionadas à maternidade.

Torna-se notória a importância de um olhar diferenciado para a mulher no sentido de perceber o acúmulo de funções por ela carregado há tanto tempo, pensando-se, por meio de pesquisas e políticas públicas, alternativas para amenizar o excesso de atribuições das professoras para além das tarefas ligadas

diretamente à profissão. A história evidencia acordos entre educação e sociedade que frequentemente favoreceram interesses conflitantes e adversos, muitas vezes, em detrimento dos direitos humanos e dos trabalhadores da educação. Compreendendo esse processo, podemos nos engajar de alguma forma na construção de uma pedagogia socioemocional verdadeiramente comprometida com uma educação democrática e com a diversidade de saberes da experiência. Enfim, na defesa de uma pedagogia que não se submeta às agendas neoliberais, à desumanização do outro, à precarização do trabalho ou à pressa desenfreada, que julga e exclui o outro por avaliações de desempenho ou psicológica, negando a possibilidade de vínculos e reconhecimento situado no diálogo autêntico com as diferenças culturais e as complexidades da condição humana.

Como fatores potencialmente positivos, foram apontadas as estratégias de gestão na escola, bem como a possibilidade de contar com uma rede de apoio e fortalecimento constituída pelos pares, amigos e familiares do professor. O pertencimento com a comunidade escolar também apareceu como fator de favorecimento às questões emocionais do professor.

Outra constatação importante que se faz, a partir dos estudos, é uma maioria de professoras da Educação Infantil como público-alvo das pesquisas, seguidos de professores do Ensino Fundamental, ambos atuantes em escolas públicas. Revelam-se aqui pistas interessantes para novas configurações de investigações científicas, centrando o olhar para a formação e o desenvolvimento socioemocional para professores de outros níveis de ensino, contemplando mais os profissionais que atuam no Ensino Médio e também na Educação Superior. Estes dados possibilitam ainda pensarmos se as indicações de precarização do trabalho docente (como sobrecarga de tarefas e falta de horário para formação e planejamento dentro do horário de trabalho), apontadas na análise do presente estudo, poderiam ser ainda mais marcantes se os trabalhos analisados tivessem sido desenvolvidos com mais docentes que atuam em instituições privadas na era da supressão de direitos trabalhistas. É mais uma possibilidade de campo fértil para pesquisa.

Vislumbra-se como possibilidade de ampliação dos estudos a construção de projetos de formação docente que possibilitem a valorização direta e exclusivamente da dimensão socioemocional, sob a perspectiva do compreendê-

lo como pessoa. Nestas propostas, devem ser abandonados os pressupostos da “educação bancária” para que não sejam depositadas informações nos professores, negando, assim, suas possibilidades criativas, culturais e suas experiências formativas de produção de saberes ao longo da vida.

Considera-se, dessa forma, que o paradigma da racionalidade técnica precisa ser rompido para que seja contemplada uma visão mais integral da pessoa do professor. Para além disso, é necessário ampliar os estudos que estejam dedicados a pensar estratégias que sejam desenvolvidas no cotidiano do ambiente escolar, tais como formas de pensar em diminuir a sobrecarga de trabalho para que o professor possa usufruir de mais qualidade de vida. Necessário é ainda pensar em agregar equipes multidisciplinares no trabalho de formação de professores e olhares atentos dos gestores públicos e privados, para o enfrentamento do adoecimento e da grande incidência de síndrome de Burnout entre professores, muitas vezes, devido a ambientes onde as relações não privilegiam o reconhecimento, a empatia, o diálogo e a escuta.

Notoriamente, a reificação está presente nas relações sociais ligadas à educação, não permitindo que o professor seja visto a partir de suas características humanas, mas sendo submetido ao estado de coisa. Assim, seu desenvolvimento socioemocional inexistente e isso dificulta (ou até mesmo impede) a formação de professores humanizada e voltada ao desenvolvimento da globalidade da pessoa. Deveras, a racionalidade técnica e a reificação andam de mãos dadas.

De igual forma, políticas públicas precisam ser inseridas no contexto educacional para proporcionar aos profissionais da área o merecido reconhecimento que o professor precisa, partindo de uma compreensão clara da relevância social do trabalho que desenvolve e também como forma de evitar (ou já enfrentar) o fenômeno do *apagão de professores*. Tal cenário revela à sociedade a baixa procura dos jovens pelos cursos de formação de professores devido a questões como baixa remuneração, sobrecarga de trabalho e enfrentamento às violências e vulnerabilidades sociais, que refletem a necessidade urgente do reconhecimento social da profissão.

Para além de uma grande experiência pessoal e acadêmica, postula-se contribuir com as reflexões acerca da formação docente para o desenvolvimento

socioemocional do professor, fornecendo algumas pistas para um olhar crítico e aprofundado sobre os saberes da profissão que não podem ser relegados em meio às engrenagens, mudanças e avanços no campo da educação, em diálogo constante com os processos e fenômenos sociais.

Por fim, que o entusiasmo permeie nossa profissão construída na busca pela dignidade humana, através da interação e das relações com o outro. Que esse entusiasmo seja alimentado pela disposição intelectual e emocional, promovendo a criação de uma cultura baseada na igualdade, na curiosidade e no acolhimento da dúvida dentro dos espaços escolares. Que todos estejam engajados na nobre causa humana, cuja tarefa é de renovação dos conhecimentos culturais de um mundo comum. Portanto, para o desenvolvimento socioemocional de professores precisamos considerar a escola como espaço de autoformação.

A dimensão socioemocional como ética profissional e social própria dos saberes e do trabalho pedagógico implica se questionar constantemente e se perguntar sobre o que fazemos, para quem, com que finalidade e a que interesses servimos. Portanto, se faz necessário o aprofundamento dos estudos acerca da formação de professores que afetam os próprios profissionais da educação, especialmente nesse momento de crise para atuar em situações de conflito e violências, despertando a reflexão em torno das possíveis lacunas e desafios da formação de professores na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ANASTÁCIO, Zélia Caçador; ANTÃO, Celeste; CRAMÊS, Luísa. Adaptação ao Ensino a Distância e Competências Socioemocionais de Professores/Educadores Portugueses em Confinamento por COVID-19. **International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología**, n. 1, v. 2, p. 465-480, 2022.
- ANDRADE, Elaine Vasconcelos de; BEZERRA JR., Benilton. Uma reflexão acerca da prevenção da violência partir de um estudo sobre a agressividade humana. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 445-453, 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ANTUNES, Hanna Karen M.; ANDERSEN, Monica L.; TUFIK, Sergio; MELLO, Marco Tulio de. Privação de sono e exercício físico. **Rev Bras Med Esporte**, v. 14, n. 1, p. 51-56, jan./fev. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-86922008000100010>
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BANDEIRA, Suzanne Rocha. **Para além das competências: o cuidado em saúde emocional e a formação de professores do Ensino Médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.
- BANDEIRA, Suzanne Rocha; OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; LIMA, Ana Ignez Belém. Promoção de Saúde Emocional de Professores: o que apontam os artigos da CAPES? **Anais... VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, “Avaliação: Processos e Políticas”**, p. 1-20, 2019. https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID14607_01102019232613.pdf
- BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, p. 1-24, jul./dez. 2016.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade de Barroso; ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.

BOFF, Leonardo. Em defesa de uma Igreja samaritana e cuidadora da vida. **Site de Leonardo Boff**. Publicado em 02 de fevereiro de 2023.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés Puentes. Formação de professores no Brasil: História, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>

BRASIL. **Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008**. Documento que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientando os sistemas de ensino com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Síndrome de Burnout**. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout> Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2017**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 09. mar. 2024.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes; PAZ, Mônica Lana. SILVA, Adriana Netto; SILVA, Ivone Maria Mendes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200013>

CARLOTTO, Sandra Mary. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CARLOTTO, Sandra Mary; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Preditores da Síndrome de Burnout em professores: Síndrome de Burnout em professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 101-110, jan./jun. 2007.

CASTANHEIRA, Maria de Fátima Moreira. **O efeito de uma formação para professores sobre competências socioemocionais em criança no clima emocional, na inteligência emocional e na relação professor-aluno**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) - Universidade Portucalense, 2022. DOI: <http://hdl.handle.net/11328/4541>

CERCE, Livia Maria Rassi; BRITO, Renato de Oliveira. Competências Socioemocionais e o Currículo para o Século XXI. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, e022013, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1217>

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 89-108.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

CONTE, Elaine. Notas sobre teoria e práxis. **Educação e Filosofia**, v. 30, p. 883-903, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p883a903>

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; MARTINI, Rosa Maria F. Convergências das pesquisas em tecnologias na educação. In: XI Reunião Científica Regional da Anped Sul - Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação, 2016, Curitiba/PR. **Anais...** XI Anped Sul. Reunião Científica Regional da ANPED - Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. De 24 a 27 de julho, Curitiba/Paraná: UFPR, 2016. p. 1-17.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. DOI: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40493>

DALBOSCO, Claudio Almir. Reificação, reconhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 33-49, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100003>

DAL MAGO, Leonir. **Gadamer: Hermenêutica filosófica e Educação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Formação inicial de professores: capacidades ou competências? In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo V. (org.). **Educação formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023. p. 418-439.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas**. Lisboa: Areal Editores, 2010.

FAGUNDES, André Luiz de Oliveira; TREVISAN, Amarildo Luiz. A reificação da formação docente diante da onipresença das competências. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 201, n. 1, p. 110-131, jan./jun. 2014.

FALCÃO, Giovana Maria Belém Ferreira; FERREIRA, Afrânio Vieira. A pessoa do professor: significados e sentidos sobre uma experiência formativa. **Revista Brasileira de Extensão Universitária** v. 11, n. 2, p. 135-144, mai./ago. 2020.

FARIAS, Juliana Marques de. **A virada afetiva do reconhecimento: por uma experiência de autorrealização na formação inicial de professores**. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

FEITOSA, Murilo Carvalho; MOURA, Patrícia de Souza; RAMOS, Maria do Socorro Ferreira; LAVOR, Otávio Paulino. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? *In*: Congresso sobre Tecnologias na Educação, 5, 2020, Evento Online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio; SANTOS, Helen Thais dos. Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. **Devir Educação**, p. 269-286, 2021.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.

FOSSATI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2013.

FÓZ, Adriana; MARQUES, Alcione. **Educação emocional para professores: conhecendo as emoções para ensinar e aprender melhor**. Curitiba: Editora Appris, 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001

FREITAS, Priscila Barros de. **Café com afeto: uma experiência formativa para a promoção de saúde emocional docente em tempos de pandemia**. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GASTALDO, Luís Fernando; HAUBERT, Mariel da Silva; ZANON, Lenir Basso. Reflexão sobre os limites da racionalidade técnica na formação do professor. **Anais... XXI Encontro Nacional de Educação (ENACED) e I Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)**. Ijuí, UNIJUÍ, 25 e 26 de novembro de 2020.
<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18771/17519>

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**; tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. pp. 15-34.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, v. 2, p. 1-15, 2008.

GOMÉZ, Angel Pérez. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: GOMÉZ, Angel Pérez (org.). **Os professores e sua formação**. Coord Nóvoa. Lisboa, 1997. p. 95-114.

GUEBUR, Andréa Zocateli; POLETTO, Cleusa Aparecida; VIEIRA, Daicy Maria Sipoly. Inteligência emocional no trabalho. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 2, n. 3, p. 71 - 96, jan./jun. 2007.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. Formação e horizonte de expectativas. **Praxis & Saber**, v. 14, n. 38, e15053, 2023. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n38.2023.15053>

HONNETH, Axel. Observações sobre a reificação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan./abr. 2008.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: UNESP, 2018.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 1-6, set./dez. 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus; Natal: Editora da UFRN, 2010.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o “Positivismo” redescobertos. **Revista de Sociologia e Política**, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Redimensionando o papel dos profissionais da Educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 163-186.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 9 mar. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.**, Belém, v. 12, n. 2, p. 187-204, mai./ago., 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FÓZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, v. 32, n. 1, p. 35-51, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>

MARCHESI, Álvaro. **O Bem-Estar dos Professores: competências, emoções e valores**. Tradução Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MELO, Aline Guilherme de. **Cuidar e educar: relações entre formação continuada e saúde emocional docente na Educação Infantil**. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MORAIS, Maria Cândida. **O pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O Professor como Pessoa**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1976.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psic. da Ed.**,

São Paulo, n. 49, p. 49-56, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>

NORONHA, Ana Carolina Cortez. Dispersos em tempos de economia da atenção: a tecnologia e nós. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 17, p. e47843, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47843>

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar/** António Nóvoa colaboração Yara Alvym. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. "Temos que sair da sala de aula", defende António Nóvoa, referência global em educação. **Notícia GZH Educação e Trabalho [online]**, publicada em 01 de março de 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/03/temos-que-sair-da-sala-de-aula-defende-antonio-novoa-referencia-global-em-educacao-cleoi3tth007o017144igzfon.html>

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: **Os professores e sua formação**. Coord Nóvoa. Lisboa, 1997. p. 95-114.

NUSSBAUM, Martha. **A fragilidade da bondade**. São Paulo: Martins Fonte, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano**. Barcelona: Paidós, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A Formação como Pedagogia da relação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. DOI: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963/3171>

PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. **Formação e violência como fragmentos de memórias da docência**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

PEREIRA, Mara Dantas et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e652974548, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PONDÉ, Milena Pereira; CAROSO, Carlos. Lazer como fator de proteção da saúde mental. **Rev. Ciên. Méd.**, v. 12, n. 2, p. 163-172, abr./jun. 2003.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINLELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014.

QUEIROZ, Juliane Gonçalves. **Dança como elemento de formação estética de docentes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

RABELO, Jeriane da Silva. **Competências socioemocionais na formação e na prática docente**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

RAMOS, Marilú Dascanio. **Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do Ensino Fundamental**. 2013. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In:* PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 94-102.

SANCHES, Emília Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANSUÁN, Raquel Zaldívar. Críticas constructivas a la educación emocional. Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria**, v. 36, n. 1, p. 95-118, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.30261>

SANTIAGO, Jonatas Silva. **Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

Instituição de Ensino) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

SARDINHA NETTO, Raul; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de Azevedo. Concepções e modelos de formação de professores reflexões e potencialidades. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos**: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional. 2018. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

SIDI, Pilar Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 1942-1954, 2017. DOI: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270/6932>

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. O aprender socioeducacional atravessado pelas tecnologias. In: XI Reunião Científica da Região Sul - ANPED Sul, 2016, Curitiba. **Anais... XI Anped Sul. Reunião Científica Regional da ANPED - Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. De 24 a 27 de julho, UFPR, Curitiba/Paraná: UFPR, 2016. p. 1-16.

SICHELERO, Junior Jonas. Linguagem, Hermenêutica e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240012, 2019.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 419-433, out. 2015.

SILVA, Nilson Rogério da *et al.* O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: correlação e predição. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 363-376, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300004>

SILVA, Gilberto Ferreira; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e educação básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 69, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937>

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871>

SILVA JÚNIOR, Laertes da Paixão; MACEDO, Jussara Marques de. O paradigma da racionalidade técnica na formação do professor de Educação Física. **Anais...** IV CEDUCE - Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 23 a 20 de junho de 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A Pesquisa em Política e Gestão da Educação no Brasil (1998–2015): atualizando o estado do conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0207654, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207654>

SOUZA, Farney Vinícios Pinto. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 21, n. 2, p. 103-117, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v21i2p103-117

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VALENTE, Edson. Competências do futuro no presente: Mudanças nos processos de produção e gestão, atreladas às novas tecnologias, aceleram a adoção das habilidades que forjarão o perfil dos profissionais do amanhã. **Deloitte**, mundo corporativo, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**. Do Projeto Político-Pedagógico ao Cotidiano de Sala de Aula. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2020.