

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Programa de Pós-graduação em Neurociências

Geisy Anny Venâncio

**“CÉREBRO DOCENTE”: explorando a complexidade do ato de ensinar
no contexto dos Institutos Federais**

Belo Horizonte
2025

Geisy Anny Venâncio

**“CÉREBRO DOCENTE”: explorando a complexidade do ato de ensinar
no contexto dos Institutos Federais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Neurociências, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Neurociências.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares.

Área de Concentração: Ciências Sociais e Educação
Linha de Pesquisa: Neurociências e Educação

Belo Horizonte
2025

043

Venâncio, Geisy Anny.

“Cérebro docente”: explorando a complexidade do ato de ensinar no contexto dos Institutos Federais [manuscrito] / Geisy Anny Venâncio. – 2025.
288 f. : il. ; 29,5 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Neurociências.

1. Neurociências. 2. Docência. 3. Instituição Federal de Educação Tecnológica. 4. Ensino. I. Tavares, Juliana Carvalho. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Ciências Biológicas. III. Título.

CDU: 612.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEUROCIÊNCIAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Cérebro Docente": explorando a complexidade do ato de ensinar no contexto dos Institutos Federais.

GEISY ANNY VENÂNCIO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em NEUROCIÊNCIAS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em NEUROCIÊNCIAS, área de concentração NEUROCIÊNCIAS, CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO.

Aprovada em 10 de março de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Rosalia de Oliveira Lemos
IFRJ

Profa. Janaína de Azevedo Corenza
IFRJ

Profa. Janice Henriques da Silva Amaral
UFMG

Profa. Leonor Bezerra Guerra
UFMG

Profa. Juliana Carvalho Tavares - Orientadora
UFMG

Belo Horizonte, 10 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Janice Henriques da Silva Amaral, Membro de comissão**, em 11/03/2025, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosalia de Oliveira Lemos, Usuário Externo**, em 11/03/2025, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonor Bezerra Guerra, Professor(a)**, em 11/03/2025, às 19:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Carvalho Tavares, Professora do Magistério Superior**, em 12/03/2025, às 00:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina de Azevedo Corenza, Usuário Externo**, em 12/03/2025, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4018364** e o código CRC **BEB1C878**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo e sempre, à inexplicável proteção que eu sinto e à certeza constante de que “*vai ficar tudo bem...*”, mesmo em meio ao caos, mesmo sem saber *como* nem *quando*. Eu chamo essa força de Deus, mas, para mim, é válida qualquer outra denominação para essa sensação de ser carregada no colo e cuidada a todo momento. Não consigo explicar, só sentir e agradecer...

Agradeço à minha família, que, mesmo às vezes não entendendo tão bem as minhas escolhas, sempre esteve ao meu lado: me apoiando, torcendo por mim, sofrendo com as minhas quedas, mas vibrando muito com cada levantada. Sou muito grata por toda a compreensão às minhas ausências, pelo imenso suporte, por todo amor que me dão e pelo respeito à minha caminhada.

Às amigas e aos amigos de sempre, de Manaus e do mundo, irmãs e irmãos do coração, que, mesmo com a distância física, sempre se fizeram presentes das mais diversas maneiras: me apoiando, incentivando, acreditando em mim a todo momento e me fazendo ter certeza de que nunca estive sozinha.

Aos presentes que Belo Horizonte e Nova Iorque trouxeram para minha vida durante essa trajetória do Doutorado, e que tornaram a caminhada menos pesada. Acredito que as coisas não acontecem por acaso, e ter encontrado tantas pessoas incrivelmente maravilhosas nesse período já fez tudo valer muito a pena.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), pelo suporte que tornou essa capacitação possível e por me permitir ter a certeza de que finalmente descobri “*o que queria ser quando crescesse*”. Sou extremamente grata à oportunidade de aprendizado constante com estudantes incríveis, com quem aprendo muitíssimo mais do que busco ensinar. Agradeço também ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) pela experiência tão positiva e de tanto aprendizado durante o tempo em que atuei nessa Instituição. Minha paixão pelo que os Institutos Federais representam só aumentou.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de desenvolvimento do Doutorado Sanduíche na *New York University – NYU*.

À Professora Vanessa Rodriguez, por ser inspiração e por me fazer sentir abraçada ao ler sua obra — a ponto de eu decidir atravessar as fronteiras do Brasil para buscar aprendizado direto. Aprendizados além do doutorado. Aprendizados para a vida. Minha admiração e respeito só aumentaram, e sou extremamente grata por tanta generosidade e grandiosidade de alma. A Profa. Vanessa devo o meu encontro comigo, com a minha identidade, com quem sou e com o que represento. Obrigada por me acolher como família.

À Professora Juliana Tavares, pela orientação tão humana, responsável e comprometida. Por me proporcionar repensar toda a minha docência em virtude dos valiosíssimos aprendizados na Formação do Programa de Especialização Docente – PED Brasil. Agradeço por nunca ter soltado a minha mão e por me apoiar em absolutamente todas as minhas escolhas. Sua preocupação genuína com meu bem-estar e seu brilho nos olhos a cada etapa vencida, com um abraço que sempre acalma, me fizeram ter ainda mais convicção de que é, sim, possível chegar longe sendo incrivelmente humana e generosa. Sou extremamente grata por essa parceria saudável que quero levar para a vida.

Muita gratidão, respeito e admiração pelas minhas orientadoras maravilhosas. Mulheres inspiradoras!

A todas as professoras e a todos os professores dos Institutos Federais Brasil afora, por tamanha generosidade em contribuir com a minha pesquisa — sem vocês, nada disso seria possível. Pela colaboração e solicitude, muito obrigada!

Agradeço por ter TANTA gente maravilhosa ao meu redor. Eu, verdadeiramente, me sinto extremamente grata, abençoada e privilegiada por ser cercada de tanto amor e acolhida.

Agradeço a todo mundo que, de alguma forma, contribuiu para a realização deste Doutorado.

Eu, definitivamente, não chego aqui sozinha. “*Ubuntu, eu sou porque nós somos.*”

Muitíssimo obrigada, de coração!

*“Me movo como educador, porque, primeiro,
me movo como gente.”*

Paulo Freire

Resumo

Esta pesquisa explora o ensino sob a perspectiva da Neurociência e da Educação, com ênfase em diferentes dimensões relacionadas à docência. Compreende-se que o ensino, como profissão, transcende os aspectos técnicos, envolvendo também dimensões emocionais e interacionais. Embora a Neurociência tenha contribuído significativamente para a compreensão dos processos de aprendizagem, a pesquisa sobre o “cérebro docente”¹ ainda é limitada. Assim, este estudo se propôs a investigar fatores que caracterizam o ensino e o desenvolvimento docente, considerando aspectos contextuais, emocionais e cognitivos no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A pesquisa é exploratória e descritiva, com abordagem mista (quanti-qualitativa) e componente longitudinal. O estudo foi realizado em três etapas. A primeira caracterizou as especificidades do ambiente educacional nos IFs, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, identificando 38 IFs com 602 *campi* distribuídos nas 27 unidades federativas. Também foi realizado um mapeamento para identificação dos perfis de docentes de IFs, com a aplicação de um questionário online a 458 docentes (48,9% mulheres e 51,1% homens) em todos os estados brasileiros, abordando aspectos de saúde, dados sociodemográficos, funcionais e de trajetória profissional. A segunda etapa investigou a dinâmica emocional das(os) docentes, com 288 participantes da etapa anterior. Foram utilizados quatro instrumentos: Índice de Saúde Mental (ISM-5), Escala de Felicidade Subjetiva (SHS), Escala Emoções de Professores (TES) e Questionário de Regulação Emocional (ERQ). Uma questão sobre realização profissional, repetida da etapa 1, buscou analisar sua dinâmica ao longo do tempo. A terceira etapa examinou aspectos cognitivos envolvidos na docência nos IFs, considerando o aprofundamento de narrativas como uma lente para explorar dimensões que os dados quantitativos sugerem, mas não explicam completamente. Para tanto, foram exploradas as “Cinco Consciências do Ensino” (*The Five Awareness of Teaching*), derivadas da Teoria do Cérebro do Ensino (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014), por meio da realização de cinco entrevistas cognitivas com professoras negras, utilizando uma adaptação da ferramenta “*Self-in-Relation-to-Teaching Interview* (SiR2T)”, desenvolvida por Rodriguez (2013). Cada participante representou uma das cinco regiões do Brasil, contribuindo com perspectivas regionais e contextuais diversificadas. Os achados da pesquisa indicam que saúde mental e regulação emocional são aspectos centrais da experiência docente, influenciando o bem-estar e a dinâmica do ensino. Identificou-se que docentes com melhor saúde mental relataram maior felicidade subjetiva e prazer no ensino, enquanto a supressão expressiva esteve associada a níveis mais elevados de raiva. A prática de atividade física mostrou-se positivamente relacionada à felicidade subjetiva, e diferenças por sexo evidenciaram estratégias distintas de regulação emocional. Menos tempo de exercício no Instituto Federal foi associado a níveis mais elevados de raiva no ensino, sugerindo que o início da carreira docente pode ser um período de maior carga emocional e desafios adaptativos. Foram identificadas mudanças nos níveis de realização profissional ao longo do tempo, revelando que a percepção não é estática, mas sim um aspecto frequentemente atrelado ao ambiente institucional, às condições de trabalho, reconhecimento e suporte, e às conexões com outros sujeitos do contexto educacional. A análise qualitativa evidenciou a importância das relações interpessoais e do senso de pertencimento na experiência docente, destacando que a identidade não se forma isoladamente, mas no contexto das relações, por meio de conexões significativas. A interseccionalidade dos desafios estruturais enfrentados pelas professoras (gênero, raça, idade e localização geográfica, por exemplo) evidencia a necessidade de abordagens mais críticas, inclusivas e humanizadas, e de políticas educacionais que considerem não apenas as demandas pedagógicas, mas também os aspectos emocionais e relacionais da docência. Ao destacar a interseção entre ensino, emoção, cognição e contexto, em um ambiente plural como os IFs, esta pesquisa busca a atenção à experiência docente no debate neurocientífico e educacional, incentivando novas investigações e contribuindo para reflexões sobre suporte institucional e bem-estar profissional.

Palavras-chave: Neurociência e Educação; professoras(es); Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); interseccionalidade.

¹ Embora o termo “*brain*” se refira anatomicamente ao encéfalo (cérebro, cerebelo e tronco encefálico), optou-se, nesta pesquisa, pelas traduções “cérebro docente”, “cérebro do ensino” ou “cérebro que ensina” para *The Teaching Brain* (Rodriguez, 2012, 2013). Reconhece-se, portanto, que as traduções adotadas nesta tese (como também “*awareness*” → consciência) podem não expressar com exatidão toda a complexidade dos conceitos originais, mas representam um esforço de aproximação teórica e terminológica que busca tornar essas noções acessíveis e compreensíveis no contexto da língua e da cultura brasileiras.

Abstract

This research explores teaching from the perspective of Neuroscience and Education, emphasizing different dimensions related to teaching practice. Teaching, as a profession, is understood to transcend technical aspects, also encompassing emotional and interactional dimensions. Although Neuroscience has significantly contributed to the understanding of learning processes, research on the "teaching brain" remains limited. Thus, this study aimed to investigate factors that characterize teaching and teacher development, considering contextual, emotional, and cognitive aspects within the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). The research is exploratory and descriptive, employing a mixed-methods (quantitative-qualitative) approach with a longitudinal component. The study was conducted in three stages. The first stage characterized the specificities of the educational environment in the IFs through bibliographic and documentary research, identifying 38 IFs with 602 campuses distributed across the 27 federal units. Additionally, a mapping was conducted to identify the profiles of IF teachers, with an online questionnaire applied to 458 teachers (48.9% women and 51.1% men) across all Brazilian states. The questionnaire covered aspects of health, sociodemographic data, professional roles, and career trajectories. The second stage investigated the emotional dynamics of teachers, with 288 participants from the previous stage. Four instruments were used: the Mental Health Index (MHI-5), the Subjective Happiness Scale (SHS), the Teacher Emotions Scales (TES), and the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ). A question on professional fulfillment, repeated from the first stage, aimed to analyze its dynamics over time. The third stage examined the cognitive aspects involved in teaching at IFs, using narrative deepening as a lens to explore dimensions suggested by quantitative data but not fully explained. To this end, the study explored "The Five Awareness of Teaching," derived from the Teaching Brain Theory (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014), through five cognitive interviews with black and brown female teachers. The interviews used an adaptation of the "Self-in-Relation-to-Teaching (SiR2T)" tool, developed by Rodriguez (2013). Each participant represented one of Brazil's five regions, contributing diverse regional and contextual perspectives. The findings indicate that mental health and emotional regulation are central aspects of the teaching experience, influencing well-being and teaching dynamics. Teachers with better mental health reported higher subjective happiness and enjoyment in teaching, while expressive suppression was associated with higher levels of anger. Physical activity was positively related to subjective happiness, and gender differences revealed distinct emotional regulation strategies. Less time working at a Instituto Federal was associated with higher levels of anger in teaching, suggesting that the early career phase may be a period of greater emotional burden and adaptive challenges. Changes in professional fulfillment levels were identified over time, revealing that perception is not static but rather tied to institutional environment, working conditions, recognition and support, and connections with others in the educational context. The qualitative analysis highlighted the importance of interpersonal relationships and a sense of belonging in the teaching experience, emphasizing that identity is not formed in isolation but within relational contexts through meaningful connections. The intersectionality of structural challenges faced by female teachers (gender, race, age, and geographic location) underscores the need for more critical, inclusive, and humanized approaches, as well as educational policies that consider not only pedagogical demands but also the emotional and relational aspects of teaching. By highlighting the intersection between teaching, emotion, cognition, and context within the plural environment of IFs, this research brings attention to the teaching experience in the neuroscientific and educational debate, encouraging further investigations and contributing to reflections on institutional support and professional well-being.

Key-words: Neuroscience and Education; teachers; Brazilian Federal Network of Vocational and Technological Education; intersectionality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Interação Dinâmica entre o Cérebro do Ensino e o Cérebro da Aprendizagem	35
Figura 2 – O Complexo Sistema de Ensino	36
Figura 3 – As Cinco Consciências do Ensino	38
Figura 4 – Quadro-resumo (Objetivos e Desenho Metodológico)	61
Figura 5 – Abrangência IFs	77
Figura 6 – Quadro: Distribuição de IFs por região	79
Figura 7 – Quantidade de Docentes e índice de titulação nos IFs	81
Figura 8 – Titulação e regime de trabalho nos IFs	81
Figura 9 – Sexo e Idade das(os) docentes nos IFs	82
Figura 10 – Quadro: Controle de respostas por IF/ Região	85
Figura 11 – Etapa 1: UF / Nascimento	91
Figura 12 – Etapa 1: UF / Domicílio	91
Figura 13 – Etapa 1: Necessidade específica e/ou deficiência	93
Figura 14 – Etapa 1: Cargo de liderança	98
Figura 15 – Etapa 1: Nuvem de palavras - origem docente	115
Figura 16 – Etapa 1: Dendograma dos clusters - origem docente	116
Figura 17 – Etapa 1: Dendograma com nuvens de palavras - origem docente	117
Figura 18 – Etapa 1: AFC da CHD - origem docente	118
Figura 19 – Etapa 1: Análise de similitude - origem docente	119
Figura 20 – Etapa 1: Nuvem de palavras - realização profissional	122
Figura 21 – Etapa 1: Dendograma dos clusters - realização profissional	123
Figura 22 – Etapa 1: Dendograma com nuvens de palavras - realização profissional	124
Figura 23 – Etapa 1: AFC da CHD - realização profissional	125
Figura 24 – Etapa 1: Análise de similitude - realização profissional	127
Figura 25 – Etapa 1: Dendograma dos clusters - ex-professoras(es)	130
Figura 26 – Etapa 1: Dendograma com nuvens de palavras - ex-professoras(es)	131
Figura 27 – Etapa 1: AFC da CHD - ex-professoras(es)	132
Figura 28 – Etapa 1: Análise de similitude - ex-professoras(es)	133
Figura 29 – Etapa 2: Correlações estatisticamente significativas	146
Figura 30 – Etapa 2: Associações estatisticamente significativas	153
Figura 31 – Etapa 3: Esquema de codificação das “Cinco Consciências do Ensino”	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Etapa 1: IF exercício / região.....	86
Tabela 2 – Etapa 1: Comparação das emoções no início e no final do questionário.....	88
Tabela 3 – Etapa 1: Qualidade do Sono e Atividade física	89
Tabela 4 – Etapa 1: Caracterização - sexo, gênero e orientação sexual	89
Tabela 5 – Etapa 1: Faixa etária	90
Tabela 6 – Etapa 1: Estado civil e parentalidade.....	91
Tabela 7 – Etapa 1: Cor ou raça/etnia	92
Tabela 8 – Etapa 1: Espiritualidade.....	92
Tabela 9 – Etapa 1: Estágio probatório	94
Tabela 10 – Etapa 1: Regime de trabalho.....	94
Tabela 11 – Etapa 1: Tempo de exercício no IF.....	95
Tabela 12 – Etapa 1: Escolaridade	95
Tabela 13 – Etapa 1: Formação inicial	96
Tabela 14 – Etapa 1: Área(s) da formação inicial e Área(s) de atuação profissional.....	97
Tabela 15 – Etapa 1: Cursos/modalidade de atuação no IF.....	97
Tabela 16 – Etapa 1: Cargo de liderança.....	98
Tabela 17 – Etapa 1: Origem na docência no IF	99
Tabela 18 – Etapa 1: Realização profissional.....	99
Tabela 19 – Etapa 1: Associação entre sexo e realização profissional.....	99
Tabela 20 – Etapa 1: Associação entre idade e realização profissional	100
Tabela 21 – Etapa 1: Associação entre região e realização profissional	100
Tabela 22 – Etapa 1: Associação entre origem na docência e realização profissional.....	101
Tabela 23 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências Exatas e da Terra	101
Tabela 24 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências Biológicas.....	101
Tabela 25 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área das Engenharias	102
Tabela 26 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências da Saúde	102
Tabela 27 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências Agrárias	102
Tabela 28 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Sociais Aplicadas	102
Tabela 29 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências Humanas.....	102
Tabela 30 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Linguística, Letras e Artes	102
Tabela 31 – Etapa 1: Realização profissional e tipo de área de atuação (básica ou técnica) .	103
Tabela 32 – Etapa 1: Realização profissional e quantidade de cursos em que atua.....	103

Tabela 33 – Etapa 1: Visão como estudante - “melhor” e “pior” professor(a)	104
Tabela 34 – Etapa 1: Autoconsciência docente e sexo	107
Tabela 35 – Etapa 1: Autoconsciência docente e Idade	108
Tabela 36 – Etapa 1: Autoconsciência docente e IF-exercício/região.....	108
Tabela 37 – Etapa 1: Autoconsciência docente e tempo de exercício.....	109
Tabela 38 – Etapa 1: Autoconsciência docente e realização profissional	109
Tabela 39 – Etapa 1: Familiaridade/interesse – Neurociência e Educação	110
Tabela 40 – Etapa 1: Interesse próximas etapas e autorização para contato	111
Tabela 41 – Etapa 2: alpha de Cronbach - Escalas.....	137
Tabela 42 – Etapa 2: Dados descritivos da amostra (n = 288)	138
Tabela 43 – Etapa 2: qualidade sono, atividade física e deficiência	139
Tabela 44 – Etapa 2: Dados funcionais	139
Tabela 45 – Etapa 2: Análise descritiva dos construtos avaliados	140
Tabela 46 – Realização profissional nas Etapas 1 e 2	142
Tabela 47 – Etapa 2: Correlação entre Instrumentos.....	144
Tabela 48 – Etapa 2: Associação TES-Prazer e realização profissional	147
Tabela 49 – Etapa 2: Associação sexo e ISM-5, SHS, TES, ERQ.....	148
Tabela 50 – Etapa 2: Associação idade e autoconsciência, ISM-5, SHS, TES, ERQ.....	149
Tabela 51 – Etapa 2: Associação atividade física e ISM-5, SHS, TES, ERQ.....	149
Tabela 52 – Etapa 2: Associação qualidade do sono e ISM-5, SHS, TES, ERQ	150
Tabela 53 – Etapa 2: Associação estado civil e ISM-5, SHS, TES, ERQ.....	150
Tabela 54 – Etapa 2: Associação raça e ISM-5, SHS, TES, ERQ	151
Tabela 55 – Etapa 2: Associação IF-exercício (região) e ISM-5, SHS, TES, ERQ.....	151
Tabela 56 – Etapa 2: Associação: tempo de exercício no IF e ISM-5, SHS, TES, ERQ	151
Tabela 57 – Etapa 2: Associação área de atuação e ISM-5, SHS, TES, ERQ.....	152
Tabela 58 – Etapa 2: Associação espiritualidade e ISM-5, SHS, TES, ERQ.....	152
Tabela 59 – Etapa 3: Dados das docentes (n = 5) das etapas anteriores.....	194
Tabela 60 – Etapa 3: Autoconsciência docente e dinâmica emocional	195
Tabela 61 – Etapa 3: Realização profissional.....	197
Tabela 62 – Etapa 3: ISM-5, SHS, TES, ERQ	199
Tabela 63 – Etapa 3: Tempo de exercício no IF	202
Tabela 64 – Etapa 3: realização e prazer no ensino	203
Tabela 65 – Etapa 3: Realização – dados quantitativos e percepção qualitativa	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial de Correspondência
AoC	<i>Awareness of Context</i> (Consciência do contexto)
AoI	<i>Awareness of Interaction</i> (Consciência da interação)
AoL	<i>Awareness of Learner</i> (Consciência da(o) estudante)
AoST	<i>Awareness of Self as a Teacher</i> (Consciência de si mesmo(a) como professor(a)/ Autoconsciência)
AoTP	<i>Awareness of Teaching Process</i> (Consciência do processo de Ensino)
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CRSA	<i>Critical Race Spatial Analysis</i> (Análise Espacial Crítica da Raça)
CRT	<i>Critical Race Theory</i> (Teoria Crítica da Raça)
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Educação à Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ERQ	<i>Emotion Regulation Questionnaire</i> (Questionário de Regulação Emocional)
ERQ-Reavaliação Cognitiva	Subescala de Reavaliação Cognitiva da <i>Emotion Regulation Questionnaire</i> (Questionário de Regulação Emocional)
ERQ-Supressão Expressiva	Subescala de Supressão Expressiva da <i>Emotion Regulation Questionnaire</i> (Questionário de Regulação Emocional)
IF(s)	Instituto(s) Federal(is)
IRaMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i> (Interface R para Análise Multidimensional de Textos e Questionários)
ISM-5	Índice de Saúde Mental
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PNP	Plataforma Nilo Peçanha

<i>QuantCrit</i>	<i>Quantitative Critical Race Theory</i> (Teoria Crítica Quantitativa da Raça)
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competência
RT	Retribuição por Titulação
SHS	<i>Subjective Happiness Scale</i> (Escala de Felicidade Subjetiva)
SiR	<i>Self-in-Relation Theory</i> (Teoria do <i>Self</i> Relacional)
SiR2T	Self-in-Relation-to-Teaching (“Eu em relação ao ensino”)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TES	<i>Teacher Emotions Scales</i> (Escala Emoções de Professores)
TES-Ansiedade	Subescala de Ansiedade da <i>Teacher Emotions Scales</i> (Escala Emoções de Professores)
TES-Prazer	Subescala de Prazer da <i>Teacher Emotions Scales</i> (Escala Emoções de Professores)
TES-Raiva	Subescala de Raiva da <i>Teacher Emotions Scales</i> (Escala Emoções de Professores)
ToM	<i>Theory of Mind</i> (Teoria da Mente)

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	16
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	18
1.2 DELIMITAÇÃO DO ESCOPO	19
1.3 OBJETIVO GERAL.....	22
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
1.5 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	23
1.6 VISÃO GERAL DA METODOLOGIA	25
1.7 ORGANIZAÇÃO DA TESE	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1 O ENSINO EM PERSPECTIVA RELACIONAL E NEUROCIENTÍFICA	26
2.1.1 O ensino além da transmissão de conhecimento	27
2.1.2 Ensino e Relações: a perspectiva da <i>Self-in-Relation Theory</i> (SiR).....	29
2.1.3 Neurociência e Educação	30
2.1.4 O "cérebro do ensino" e o sistema dinâmico docente	32
2.2 EMOÇÕES E COGNIÇÃO NA DOCÊNCIA	43
2.2.1 Emoções e Ensino.....	43
2.2.2 Ensino e Cognição	48
2.3 ABORDAGEM CRÍTICA E INTERSECCIONAL NA PESQUISA DOCENTE	52
2.3.1 A Teoria Crítica da Raça aplicação à Educação.....	53
2.3.2 <i>QuantCrit</i> : ‘números não são neutros’	54
2.3.3 Análise Espacial Crítica da Raça: desigualdade situada	57
3 METODOLOGIA.....	59
3.1 DESCRIÇÃO GERAL	59
3.2 PROCEDIMENTOS.....	60
3.2.1 Etapa 1 – Mapeamento do contexto e perfil docente.....	62
3.2.2 Etapa 2 – Dinâmica emocional docente	65
3.2.3 Etapa 3 – Vivência docente	68
3.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	72

4 RESULTADOS	73
4.1 RESULTADOS DA ETAPA 1	73
4.1.1 Caracterização dos Institutos Federais	74
4.1.2 Mapeamento do perfil docente	84
4.2 RESULTADOS DA ETAPA 2	136
4.2.1 Caracterização da amostra e perda amostral.....	136
4.2.2 Consistência interna das Escalas	137
4.2.3 Análises descritivas	137
4.2.4 Mudanças na percepção de realização profissional.....	142
4.2.5 Correlações entre os Instrumentos.....	143
4.2.6 Associações entre variáveis	147
4.3 RESULTADOS DA ETAPA 3	154
4.3.1 Triagem.....	155
4.3.2 Perfis das participantes - dados das Etapas 1 e 2.....	156
4.3.3 Procedimento de análise das narrativas	164
4.3.4 Resumos analíticos – “Cinco Consciências do Ensino”	167
4.3.5 Triangulação dos achados.....	193
5 DISCUSSÃO	208
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
REFERÊNCIAS	224
APÊNDICE A – Questionário da Etapa 1	236
APÊNDICE B – Questionário da Etapa 2	271
APÊNDICE C – Etapa 3: “Eu em relação ao ensino” – SiR2T	286

1 APRESENTAÇÃO

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

A escolha por uma temática envolvendo os aspectos socioemocionais da profissão docente, dentro da linha de pesquisa Neurociência e Educação, se deu por um processo de necessário reconhecimento da autora desta tese de sua humanidade, do seu lado ‘gente’ e do respeito à existência primeira desta versão antes da versão professora, especialmente durante o período mais crítico da Pandemia de COVID 19 (2020-2021).

Portanto, tomo aqui a liberdade de adotar nas próximas linhas a primeira pessoa e me apresentar: sou Geisy Anny Venâncio, mulher negra de pele clara, amazonense, manauara, filha de mãe maranhense e pai alagoano, e me apaixonei pelo mundo da educação quando trabalhei um período como educadora social nas periferias de São Paulo. Depois, essa paixão e interesse foram aumentando durante o Mestrado em Curitiba, com outras experiências pontuais no contexto educacional. Atuei como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e, posteriormente, em 2014, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como professora efetiva. Apaixonada por gente, pela diversidade e pluralidade do Brasil, morei também por um tempo em Belo Horizonte, onde tive a oportunidade de fazer colaboração técnica e atuei como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

É importante destacar que minha trajetória como pesquisadora e docente está inevitavelmente atravessada por marcadores sociais que moldam não apenas a forma como vejo o mundo, mas também como sou percebida e recebo o mundo. Como mulher negra que transita por ambientes estruturados sobre a lógica da supremacia branca e masculina, carrego comigo os efeitos e as tensões dessa configuração social. No decorrer da minha formação, fui sendo instigada a compreender, com mais profundidade, o papel da consciência na atuação docente — e isso incluiu reconhecer que quem ensina é também um sujeito situado, com história, afetos e atravessamentos sociais, culturais e políticos.

Por isso, nesta tese, me permito rejeitar a noção de neutralidade científica como descompromisso político. O que apresento aqui é, sim, um exercício de rigor acadêmico, mas

também de posicionamento: reconheço que fazemos ciência *desde algum lugar*, e não a despeito dele, com intencionalidades que reconhecem que toda produção de conhecimento carrega relações, escolhas e implicações. Ao escolher tratar de ensino (e especialmente com professoras negras na Etapa 3), compreendi ainda mais profundamente a urgência de tensionar as estruturas que silenciam algumas vozes — mesmo em espaços que se propõem democráticos e científicos.

Assim, faço da minha escrita também uma forma de resistência e de afirmação. O que compartilho neste trabalho é atravessado pela minha identidade, pela escuta ética das(os) docentes participantes e pela consciência de que a produção de conhecimento precisa, cada vez mais, considerar perguntas como: "*quem fala?*", "*de onde fala?*" e "*a quem interessa o que é dito?*".

Essa é uma pequena parte da minha história e de quem eu sou, e ajuda a compreender a constituição da Anny professora e pesquisadora, reconhecendo que o percurso profissional nunca esteve dissociado da minha experiência pessoal, social e histórica. Foi justamente ao longo do Doutorado, especialmente durante o período de estudos no exterior, que pude aprofundar esse encontro comigo mesma, com a minha identidade e com o que represento enquanto mulher, amazônida, negra, professora da rede pública federal. Esse processo me instigou a revisitar decisões e reformular caminhos, permitindo uma atuação mais consciente e conectada aos compromissos que sustento enquanto pesquisadora.

Há uma certeza que me acompanha: somos múltiplos, complexos e em constante transformação. A Neurociência, enquanto campo de estudo, me encantou justamente por tentar compreender essa complexidade — não de forma reducionista, mas como uma possibilidade de leitura sobre os comportamentos humanos. E, especialmente no contexto educacional, essa leitura pode ampliar o entendimento sobre o que move professoras(es) no exercício do seu ofício.

Enquanto estudante, sempre me intrigou muito a diversidade comportamental das(os) professoras(es) e eu ficava tentando imaginar o que poderia levar determinada(o) docente a ter essa ou aquela postura. Enquanto professora, segui ainda mais intrigada ao tentar me observar e observar meus pares e quanto mais eu conseguia me conhecer e melhor conhecer minhas e meus colegas, eu ficava ainda mais impressionada com o quanto toda a nossa história de vida, todo o nosso contexto e as pessoas ao redor influenciam nosso comportamento.

Deixada de lado a liberdade para um relato mais pessoal (feito exclusivamente pela crença de que quem somos e o que sentimos importa e muito), é possível destacar algumas

inquietações e questionamentos que deram origem à problematização norteadora desta pesquisa: o que leva alguém à condição docente? O quanto da história de vida do sujeito docente e seu contexto influenciam em sua atuação? O que se sabe a respeito do “cérebro do ensino”? O quão importante seria melhor compreender não somente “como o cérebro aprende”, mas também “como o cérebro ensina”? ...

São inúmeras as inquietações e não há aqui a pretensão de responder precisamente a todos esses questionamentos com esta pesquisa. Considerando que fazer ciência não inclui, necessária e obrigatoriamente, o alcance de conclusões, mas sim a produção de conhecimentos que assim podem ser considerados mesmo na descoberta do que não fazer, espera-se que este trabalho contribua, ao menos, com o fomento do debate sobre o ser docente humano e apoie, de alguma forma, novas discussões e um caminho a ser percorrido por mais pessoas inquietas.

Assim, neste capítulo, serão apresentados: a problematização, a delimitação do escopo, os objetivos (geral e específicos), a justificativa e relevância da pesquisa, visão geral da metodologia e a organização da tese.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O ensino é um processo fundamentalmente interacional e relacional, pois depende da interação entre sujeitos e do contexto em que ocorre. Enquanto a aprendizagem pode acontecer de forma independente – por meio de leituras, vídeos ou outras experiências individuais –, o ensino exige necessariamente um outro para que a interação educacional aconteça (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014). Dessa forma, ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas um processo complexo que envolve fatores cognitivos, emocionais e contextuais, tornando a docência uma atividade dinâmica e multidimensional.

No entanto, apesar dessa complexidade, o ensino tem recebido menor atenção nos estudos em “Neurociência Educacional”² que, historicamente, priorizam investigações sobre os mecanismos neurais da aprendizagem (Gkintoni; Halkiopoulos; Antonopoulou, 2023). O foco predominante tem sido entender “como o cérebro aprende”, deixando em segundo plano “como o cérebro ensina” e os desafios da prática docente. Essa lacuna se reflete não apenas na pesquisa,

² A popularização da Neurociência no campo da Educação tem levado à criação de diversos termos que combinam o prefixo 'neuro' com diferentes áreas do conhecimento, como 'neuroeducação' e 'neuroaprendizagem'. No entanto, o uso indiscriminado dessas expressões pode sugerir uma base consolidada que muitas vezes não existe, resultando em extrapolações precipitadas da pesquisa neurocientífica para o contexto educacional. Como Bruer (1997) alerta, há um risco significativo em tentar aplicar diretamente descobertas da Neurociência à prática docente, sem a mediação de campos como a Psicologia Cognitiva e a Pedagogia. Além disso, expressões como 'Neurociência da Aprendizagem' e 'neuroaprendizagem' enfatizam exclusivamente o processo de aquisição de conhecimento pelo(a) estudante, deixando de lado o ensino e suas dimensões interacionais. Sendo assim, o uso do termo “Neurociência Educacional” entre aspas reflete essa preocupação crítica, ressaltando a necessidade de maior rigor conceitual ao incorporar a Neurociência ao debate educacional.

mas também em formações pedagógicas, que frequentemente tratam as(os) docentes apenas como ferramentas e/ou recursos a serviço da aprendizagem, sem considerar suas próprias experiências e processos cognitivos e emocionais (Zardo; Schroeder; Abreu, 2023).

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

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

Diante desse cenário, este estudo se baseia na seguinte questão norteadora: *'Como docentes dos Institutos Federais experienciam o ensino, considerando dimensões contextuais, emocionais e cognitivas que atravessam sua prática?'*. Assim, busca-se ampliar o olhar sobre a docência, trazendo contribuições para a interface entre a Neurociência e a Educação, bem como para o aprimoramento das práticas formativas e institucionais.

1.2 DELIMITAÇÃO DO ESCOPO

Ainda que a educação envolva a interrelação entre ensino e aprendizagem, com diferentes personagens envolvidas(os) nesse sistema, esta pesquisa delimita seu escopo ao ensino, sobretudo, ao sujeito que ensina. Dessa forma, não são aqui explorados os processos subjacentes à aprendizagem, mas sim às experiências docentes e fatores emocionais, cognitivos e contextuais que permeiam o ato de ensinar.

Embora esta pesquisa esteja inserida na interface entre Neurociência e Educação, sua abordagem se diferencia das perspectivas mais tradicionais do campo neurocientífico que, majoritariamente, investigam os mecanismos neurais da aprendizagem por meio de métodos experimentais e técnicas de mensuração de parâmetros neurofisiológicos. Essas abordagens frequentemente envolvem neuroimagem funcional, eletrofisiologia, neuromodulação, além de técnicas de psicofisiologia e cognição aplicada, como condutância da pele, variabilidade da

frequência cardíaca, análise automatizada de expressões faciais e rastreamento ocular, por exemplo. Em vez disso, este estudo centra-se no ensino, explorando a experiência docente sob uma perspectiva relacional, interacional e subjetiva. Assim, a interface com a Neurociência ocorre aqui não pela busca de marcadores biológicos, quantificações funcionais da atividade e modulação neurais, ou modelos experimentais, mas pela exploração de fatores emocionais, cognitivos e contextuais que estruturam a prática docente.

Desta forma, o estudo considera uma concepção de docência³ que vai além do ensino como mera transmissão de informações, compreendendo-o como um fenômeno interativo e relacional (acontece sempre em relação a alguém ou algo – estudante, processo de ensino, interação, contexto e em relação à(o) própria(o) docente – Rodriguez *et al.*, 2020). Adota-se como referencial estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), que definem a docência como “[...] forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2014, p. 8).

Complementando essa perspectiva, também é considerada a definição de Sidney Strauss (2005), no âmbito das Ciências Cognitivas, que considera o ensino uma cognição natural e destaca dois elementos fundamentais desse processo: (1) a Teoria da Mente (ToM), ou seja, a capacidade humana de compreender a mente do outro, e (2) a intenção de ensinar, baseada no reconhecimento de uma lacuna de conhecimento que o(a) professor(a) busca preencher, ao considerar como objetivo central do seu ofício a aprendizagem da(o) estudante.

No âmbito neurocientífico, são apresentadas e incorporadas as contribuições de Vanessa Rodriguez (Rodriguez, 2012, 2013, 2016; Rodriguez; Fitzpatrick, 2014; Rodriguez *et al.*, 2020, 2022), com destaque para a Teoria do Cérebro do Ensino (*The Teaching Brain Theory*) e seus desdobramentos, destacando sua natureza complexa, dinâmica e dependente do contexto do ‘cérebro da aprendizagem’. A pesquisadora utilizou a estrutura do sistema nervoso humano e seus componentes de percepção, processamento e resposta como uma analogia para o entendimento do complexo sistema de ensino.

³ Embora os termos "docência" e "ensino" sejam frequentemente utilizados como sinônimos, há diferenças conceituais entre eles. "Ensino" é geralmente entendido como “ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos, de instruir alguém através da informação” e “Docência” se refere à “ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas; característica ou particularidade de docente, pessoa que ministra aulas; o responsável pelo ensino de; professor” (Dicio - Dicionário Online de Português). Sendo assim, considera-se que o 'ensino' pode ser realizado por qualquer pessoa em diferentes contextos e a 'docência' se refere à profissão ou função do(a) professor(a), ou seja, ao exercício formal e institucionalizado de ensinar, envolvendo não apenas o ato de ensino, mas também aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e institucionais da profissão docente. No entanto, ao longo deste texto, os termos podem ser empregados de forma intercambiável, especialmente considerando que muitas das referências teóricas utilizadas são de língua inglesa, onde essa distinção não é explícita e ambos os conceitos são expressos pelo termo "*teaching*", originalmente traduzido como “ensino”. Apesar disso, há consciência dessa diferenciação no contexto da Língua Portuguesa e no escopo desta pesquisa.

Além dos referenciais centrais que estruturam esta pesquisa, algumas temáticas complementares são abordadas para ampliar a investigação de fatores que atravessam a experiência docente, sendo assim, o presente estudo também dialoga com temas relacionados ao bem-estar e às emoções docentes, compreendendo esses fatores como aspectos fundamentais da prática pedagógica.

A pesquisa se ancora ainda na Teoria do *Self* Relacional (*Self-in-Relation Theory* - SiR) - Surrey (1985), e na Teoria Crítica da Raça (*Critical Race Theory* - CRT). Esta última mais especificamente voltada à Teoria Crítica Quantitativa da Raça (*Quantitative Critical Race Theory* - *QuantCrit* - Castillo; Gillborn, 2023) e à Análise Espacial Crítica da Raça (*Critical Race Spatial Analysis* - *CRSA* - Morrison; Annamma; Jackson, 2017).

A *Self-in-Relation Theory* (SiR) enfatiza a interconectividade entre os sujeitos e como a identidade se constrói por meio de relações significativas (Surrey, 1985). É uma teoria de perspectiva feminista que enfatiza a importância das relações interpessoais no desenvolvimento do senso de *self* de uma pessoa. Embora essa teoria não tenha sido formulada especificamente para a Educação, suas ideias podem ser mobilizadas para compreender como as relações interpessoais e o contexto sociocultural impactam o ensino e a pesquisa educacional, permitindo analisar a docência como um fenômeno essencialmente relacional, considerando o(a) professor(a) em relação a si, às(aos) estudantes, ao processo de ensino, à interação e ao contexto educacional (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014).

Já as abordagens desenvolvidas dentro da CRT permitem, a partir de uma perspectiva crítica e interseccional, uma leitura ampliada dos dados coletados nesta pesquisa, ao examinar como fatores estruturais, institucionais e espaciais impactam a experiência docente, especialmente dentro do contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

O recorte desta pesquisa, portanto, concentra-se em docentes que atuam nos IFs, instituições de ensino público presentes em todas as regiões do Brasil, pluricurriculares e *multicampi*, que se caracterizam por uma diversidade de perfis profissionais e desafios institucionais específicos. A investigação busca descrever como essas(es) docentes vivenciam o ensino, considerando aspectos emocionais, cognitivos e contextuais, sem a intenção de mapear processos de aprendizagem ou de estabelecer relações causais a partir de marcadores neurobiológicos.

A ideia de neutralidade e imparcialidade na pesquisa tem sido utilizada para sustentar hierarquias de poder e a manutenção da supremacia branca e masculina no meio acadêmico. Como apontam Gonzalez (2020) e hooks (2019), a produção do conhecimento não é dissociada

das relações de poder, e a branquitude e o patriarcado estruturam a forma como o saber é legitimado e disseminado. A crítica feminista negra e decolonial questiona a suposta objetividade das ciências, evidenciando como determinadas narrativas são privilegiadas enquanto outras são sistematicamente marginalizadas.

Nesta pesquisa, a escolha de focar exclusivamente em professoras negras na terceira etapa reflete um compromisso epistemológico com abordagens que problematizam a posição do(a) pesquisador(a) na produção do conhecimento. Como argumenta Lugones (2008), a colonialidade estrutura as hierarquias de conhecimento, marginalizando epistemologias que desafiam a matriz de poder colonial e patriarcal. Dessa forma, considerar a trajetória e a experiência de professoras negras não apenas contribui para a diversidade epistemológica, mas também reafirma o compromisso com uma ciência que reconhece a complexidade das opressões interseccionais.

Assim, a escolha metodológica de destacar as experiências de professoras negras na Etapa 3 responde a uma demanda por produção de conhecimento que não apenas inclui, mas privilegia perspectivas historicamente silenciadas. Em um estudo voltado à consciência docente e à construção da identidade profissional, considerar a interseccionalidade torna-se essencial para que a pesquisa não apenas analise relações de poder, mas também se posicione diante delas de forma crítica e responsável.

Ao delimitar a pesquisa dessa forma, busca-se ampliar a investigação sobre a docência a partir de uma perspectiva interdisciplinar, reconhecendo sua complexidade sem reduzi-la a modelos experimentais ou explicações estritamente biológicas. Este estudo, então, visa contribuir para o debate sobre o ensino enquanto experiência relacional e subjetiva, trazendo um olhar mais aprofundado sobre a prática docente nos Institutos Federais.

1.3 OBJETIVO GERAL

Diante do problema de pesquisa apontado e do escopo delimitado, o presente trabalho se propõe a investigar fatores que caracterizam a experiência de ensino e o desenvolvimento docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando aspectos contextuais, emocionais e cognitivos.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Visando o alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa:

1. Identificar as particularidades do ambiente educacional no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).
2. Mapear o perfil de docentes atuantes em Institutos Federais (IFs).
3. Caracterizar a dinâmica emocional de docentes de IFs.
4. Examinar aspectos relacionais envolvidos na docência nos IFs.

1.5 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A Neurociência tem avançado significativamente no entendimento dos processos de aprendizagem, consolidando-se como um campo multidisciplinar de grande impacto. No entanto, os processos subjacentes ao ensino ainda recebem menor atenção, o que revela uma lacuna importante a ser explorada (Gola, 2021).

Uma análise quantitativa em artigos publicados entre 2017 e 2022 a respeito das tendências e os principais tópicos de pesquisa em “Neurociência Educacional” revelou que o termo "*learning*" (aprendizagem) aparece com alta frequência na literatura científica, enquanto "*teaching*" (ensino) sequer figura entre os tópicos predominantes (Fante *et al.*, 2023). Os resultados do estudo indicam a ausência de investigações sobre o “cérebro docente”.

Essa predominância da temática da aprendizagem nos estudos neurocientíficos pode ser explicada, em parte, pelo entendimento amplamente compartilhado de que a aprendizagem é o objetivo central da educação. Além disso, do ponto de vista metodológico, investigar a aprendizagem tende a ser mais viável, pois pode ser analisada em condições laboratoriais controladas, modelos experimentais bem estabelecidos e estudos quantitativos de larga escala. Já o ensino, por ser um processo exclusivamente humano, interacional e altamente dependente do contexto, impõe desafios metodológicos consideráveis, tornando-se um campo menos explorado na “Neurociência Educacional” (Gola *et al.*, 2022).

O ensino é, portanto, um processo cognitivo complexo que entrelaça dimensões emocionais e relacionais, mas ainda é pouco explorado na pesquisa acadêmica. As demandas emocionais impostas aos professores influenciam significativamente seus comportamentos interpessoais e respostas fisiológicas, que, por sua vez, afetam seus resultados emocionais em sala de aula (Donker *et al.*, 2023). Além disso, a interação entre aspectos cognitivos e emocionais molda o ambiente de aprendizagem e as relações professor-aluno (Cunti; Priore, 2019). Essa complexidade é agravada pelos desafios de pesquisar situações de ensino, que são inerentemente multifacetadas e dinâmicas (Bakker; Montessori, 2015).

A investigação da docência sob a ótica relacional busca avançar na compreensão de como fatores emocionais e contextuais modulam a prática docente e influenciam os processos cognitivos envolvidos no ensino. A relação entre cognição, emoção e ensino pode ser explorada sob uma perspectiva que pressupõe uma base neural, mas sem recorrer, obrigatoriamente, a técnicas tradicionais, como neuroimagem ou eletrofisiologia.

Sem investigações aprofundadas sobre o ensino, os desafios enfrentados pelas(os) docentes tendem a ser subestimados, impactando diretamente seu bem-estar e desempenho profissional. A docência não pode ser reduzida a uma mera aplicação de técnicas ou estratégias de ensino, pois envolve processos mentais e emocionais que influenciam diretamente a dinâmica da sala de aula. A falta de compreensão científica sobre esses aspectos pode contribuir para o desgaste profissional, problemas de saúde mental e dificuldades na implementação de metodologias pedagógicas eficazes, uma vez que, de acordo com Schwertner *et al.*, (2025, p. 10, tradução nossa), “ser professor é um preditor do desenvolvimento de sintomas de estresse [...] ansiedade e depressão, dada a evidência da alta carga emocional da profissão” e, assim, “melhorar a saúde mental e o bem-estar dos professores é fundamental para melhorar a educação” (p. 14).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), foco deste estudo, representam um ambiente educacional único no Brasil. Com unidades espalhadas por todas as regiões do país, os IFs atendem uma população estudantil diversificada e oferecem diferentes modalidades de ensino, desde cursos técnicos de nível médio na forma integrada até a pós-graduação. Esse cenário plural compreende desafios institucionais específicos, tornando relevante a análise da experiência docente nesses espaços para compreender melhor as relações entre ensino, cognição, emoção e contexto educacional.

Assim, esta pesquisa adota uma abordagem exploratória e de caráter misto, ampliando as possibilidades de análise e propiciando um olhar mais abrangente sobre o fenômeno estudado. Ao investigar como aspectos emocionais e cognitivos interagem na prática docente, busca-se contribuir para o avanço do conhecimento sobre o ensino dentro da interface entre a Neurociência e a Educação, fortalecendo o olhar para os processos que ocorrem no cérebro do(a) professor(a) durante o ato de ensinar.

Dessa forma, esta pesquisa não apenas busca preencher uma lacuna importante na interface mencionada, mas também fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias de suporte e políticas voltadas para o cuidado e valorização do profissional da educação. Ao ampliar a discussão neurocientífica pela inclusão do ensino, espera-se fomentar novas

investigações que contribuam para a compreensão sobre o papel do(a) professor(a) não apenas como mediador(a) da aprendizagem, mas também como sujeito ativo em um processo interacional e dinâmico.

1.6 VISÃO GERAL DA METODOLOGIA

Esta pesquisa tem um caráter exploratório e descritivo, com abordagem mista (quantitativa e qualitativa) e perspectiva longitudinal. O estudo foi conduzido em três etapas:

Etapa 1 - Mapeamento do contexto e perfil docente nos IFs: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento (*survey*), com aplicação de questionário.

Etapa 2 - Dinâmica emocional docente: levantamento (*survey*), com aplicação de escalas padronizadas por meio de questionário.

Etapa 3 - Vivência docente: estudo de caso, com condução de entrevistas.

Assim, conhecendo essa divisão, é aqui estabelecida a visão macro do método de pesquisa, por meio da identificação das fases que a compõem e, posteriormente, no Capítulo 3, são apresentados os procedimentos metodológicos com descrição detalhada de cada etapa, para apresentação, nas seções seguintes, dos resultados alcançados conforme cumprimento das fases previamente estabelecidas.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Em termos estruturais, a presente tese é constituída, além do presente capítulo, por outros cinco capítulos principais e suas respectivas seções e subseções.

O capítulo 2 (Referencial Teórico) apresenta as perspectivas que embasam o estudo, abordando: (1) o ensino em perspectiva relacional e neurocientífica; (2) emoções e cognição na docência; e (3) abordagem crítica e interseccional na pesquisa docente.

O capítulo 3 (Metodologia) caracteriza a pesquisa com uma descrição metodológica geral e apresenta os procedimentos utilizados (instrumentos, participantes e estratégias de análise de dados) em cada Etapa.

O capítulo 4 (Resultados) apresenta os achados obtidos ao longo da pesquisa, organizados conforme cada etapa do estudo.

O capítulo 5 (Discussão) analisa criticamente os resultados à luz do referencial teórico.

O capítulo 6 (Considerações Finais) sintetiza as principais contribuições da pesquisa, discute suas limitações e propõe sugestões para estudos futuros na área.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino, enquanto fenômeno complexo e multifacetado, envolve aspectos cognitivos, emocionais e relacionais que interagem dinamicamente no ambiente educacional. Apesar da relevância desse tema, nos estudos neurocientíficos a investigação sobre o ensino e o papel docente ainda é relativamente escassa (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014). Diante dessa lacuna, esta seção busca apresentar os principais referenciais teóricos que fundamentam a presente pesquisa, sem a intenção de esgotar os debates sobre o tema. São aqui abordadas perspectivas que compreendem o ensino para além da simples transmissão de conhecimento, destacando sua natureza relacional, dinâmica e interativa. Além disso, exploram-se conceitos neurocientíficos relacionados às emoções e cognição na docência, assim como abordagens críticas que permitem uma leitura interseccional da experiência docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Assim, este capítulo está subdividido nas seguintes seções e subseções:

- (1) O ensino em perspectiva relacional e neurocientífica → *O ensino além da transmissão de conhecimento; Ensino e Relações: a perspectiva da Self-in-Relation Theory (SiR); Neurociência e Educação; O "cérebro do ensino" e o sistema dinâmico docente.*
- (2) Emoções e cognição na docência → *Emoções e ensino; Ensino e cognição.*
- (3) Abordagem crítica e interseccional na pesquisa docente → *A Teoria Crítica da Raça aplicada à Educação; QuantCrit: 'números não são neutros'; Análise Espacial Crítica da Raça: desigualdade situada.*

2.1 O ENSINO EM PERSPECTIVA RELACIONAL E NEUROCIENTÍFICA

A docência não se resume à exposição de conteúdos, mas se configura como um processo interativo e em constante transformação. O ensino ocorre em uma teia de relações entre professor(a), estudante, contexto e outras dimensões, caracterizando-se como um sistema dinâmico e complexo. Essa natureza exige investigações que abarquem diferentes áreas do conhecimento, ampliando a compreensão sobre os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Educação tem se aproximado cada vez mais da Neurociência, buscando subsídios para entender como mecanismos cerebrais modulam o processo de construção do conhecimento, sobretudo no âmbito da aprendizagem (Howard-Jones, 2022).

Portanto, nesta seção são abordadas perspectivas teóricas que elucidam o ensino como algo maior que a transmissão do conhecimento, explorando seu caráter relacional, além de

situar a temática dentro da interface entre Neurociência e Educação, explorando o conceito de “cérebro docente” e suas dimensões.

2.1.1 O ensino além da transmissão de conhecimento

A docência já foi amplamente concebida como um processo de transmissão de conhecimento, no qual o(a) professor(a) desempenha o papel central de detentor(a) do saber, enquanto a(o) estudante assume uma posição passiva na aprendizagem. Paulo Freire criticou essa abordagem, referindo-se a ela como "educação bancária", onde as(os) alunas(os) são vistas(os) como recipientes vazios a serem preenchidos pelo conhecimento do(a) professor(a) (Freire, 1987).

Contudo, essa visão reducionista é contestada por quem reconhece a natureza interacional e dinâmica do ensino, considerando a docência uma profissão de interações humanas, na qual o(a) professor(a) não apenas transmite informações, mas também constrói significados em colaboração com as(os) alunas(os) (Tardif; Lessard, 2014).

Do ponto de vista das Ciências Cognitivas, pesquisas como as de Strauss (2005) reforçam essa concepção ao investigar o ensino como uma habilidade cognitiva natural dos seres humanos, ancorada na Teoria da Mente (ToM). A ToM refere-se à capacidade de inferir estados mentais de outras pessoas – suas intenções, crenças e dificuldades – e, no contexto da docência, essa habilidade permite que as(os) professoras(es) percebam as necessidades cognitivas das(os) alunas(os) e adaptem suas estratégias de ensino em tempo real (Strauss; Ziv, 2012). Esse processo de ajuste contínuo ao pensamento e às emoções das(os) estudantes sugere que o ensino envolve mais do que a simples transmissão de informações, assumindo um caráter interativo e dinâmico que favorece uma aprendizagem significativa.

Além desse aspecto cognitivo, a prática docente também é atravessada por dimensões socioculturais e subjetivas. O ato pedagógico do profissional da educação não ocorre de forma isolada, mas sim em meio a desdobramentos de suas próprias experiências, saberes e contextos de vida. Afinal, o trabalho docente é realizado por sujeitos singulares e plurais (Pereira, 2018), e sua condição profissional está diretamente atrelada aos repertórios socioculturais que cada educador(a) carrega.

Assim, o trabalho docente resulta da intersecção entre a capacidade cognitiva de interpretar os estados mentais das(os) alunas(os) e os referenciais culturais e subjetivos que moldam a atuação docente, sendo, conforme definem Tardif e Lessard (2014, p. 11) “um trabalho interativo, trabalho *sobre e com* o outro”. A partir dessa concepção, é possível analisar

diferentes dimensões que compõem a docência, incluindo aspectos formalizados e regulamentados, bem como elementos subjetivos e contingenciais que emergem da prática cotidiana.

Tardif e Lessard (2014) destacam dois polos para compreender o trabalho docente: o trabalho codificado e o trabalho não codificado. O polo do trabalho codificado se refere aos aspectos burocráticos, prescritos e formalizados da atividade docente. Isso inclui as rotinas, obrigações formais, cargas institucionais, normas, regulamentos e procedimentos que conferem um caráter previsível e rotineiro ao trabalho. Por outro lado, no polo do trabalho não codificado, situam-se os componentes informais da docência, caracterizados por elementos implícitos ou "invisíveis" do ofício. Esses aspectos envolvem contingências, imprevistos e outras situações que demandam adaptações constantes, revelando a complexidade do trabalho docente.

Os autores apontam que ao considerar as implicações decorrentes dessas duas perspectivas distintas (trabalho codificado e não codificado), a complexidade da atividade docente fica mais evidente, pois esta não pode ser vista como algo simples, mas sim como uma construção social complexa, abrangendo múltiplas facetas.

Tardif e Lessard (2014) fazem uma analogia entre a realidade social e uma floresta, explicando que não é possível ter uma visão aérea que permita enxergar tudo de uma vez, mas que é necessário decidir entrar na floresta, seguir certos caminhos e trilhas específicas, cientes de que existem outras possibilidades de itinerários.

Com essa reflexão proposta por Tardif e Lessard (2014), assume-se aqui a escolha de trilhar por um caminho que contemple mais os aspectos “implícitos” ou “invisíveis” do trabalho docente, uma vez que, conforme destacado por Pinheiro, Silva e Melo (2021), cada indivíduo é único, construindo continuamente uma trajetória de vida em que os aspectos pessoais e profissionais se entrelaçam e se integram.

Olhar para o professor significa adentrar sua constituição identitária. A formação da identidade perpassa a compreensão sobre o significado pessoal que cada um dá aos diferentes componentes da vida e a centralidade que tais componentes psicológicos têm na imagem que cada um constrói sobre si. Para os professores, um componente que pode assumir maior ou menor centralidade em sua identidade é a docência. (Pinheiro; Silva; Melo, 2021, p. 68).

Portanto, a docência, enquanto profissão que envolve interação humana, possui características particulares por causa da natureza humana do seu “objeto de trabalho” e das “modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto” (Tardif; Lessard, 2014, p. 11).

2.1.2 Ensino e Relações: a perspectiva da *Self-in-Relation Theory* (SiR)

A Teoria do *Self* Relacional (*Self-in-Relation Theory*) - SiR surgiu no campo da Psicologia do desenvolvimento como uma alternativa às abordagens tradicionais que enfatizavam a autonomia individual como característica central do crescimento humano. Formulada por Janet Surrey (1985) e desenvolvida em conjunto com Jean Baker Miller, Irene Stiver e Judith Jordan, a SiR propõe que a identidade não se constrói isoladamente, mas sim no contexto das relações interpessoais, por meio de conexões significativas que promovem o desenvolvimento e a compreensão de si. Diferentemente das perspectivas que priorizam a independência como indicador de maturidade, a SiR destaca a interdependência como um fator essencial para o crescimento psicológico e social (Surrey, 1985).

Com o avanço dos estudos relacionados à essa teoria, seus princípios passaram a ser aplicados em diferentes campos de estudo. Embora a SiR não tenha sido originalmente formulada para o contexto da docência, suas ideias podem fornecer um referencial teórico relevante para compreender o ensino como um fenômeno relacional.

A pesquisadora Vanessa Rodriguez (2013) ampliou essa perspectiva ao destacar que o ato de ensinar é um processo dinâmico e recíproco e ocorre sempre em relação a alguém ou a algo. Baseando-se na SiR, dentre outras teorias, Rodriguez desenvolveu a ferramenta *Self-in-Relation-to-Teaching* - SiR2T (“Eu em relação ao ensino”), utilizada para analisar como as(os) docentes percebem a si mesmas(os) no ato de ensinar e como são também as suas relações diversas nesse papel.

Dessa forma, ao articular a SiR com a prática docente, é possível analisar o ensino como um processo dinâmico, interdependente e contextualizado, no qual a identidade do(a) professor(a) se constrói ao longo do tempo na relação consigo, com as(os) estudantes, com o processo de ensino, com as interações em sala de aula e com o contexto envolvido.

Isso explicita que a docência exige habilidades complexas, como a percepção dos estados mentais das(os) estudantes, a tomada de decisões em tempo real e a regulação emocional⁴ diante das interações em sala de aula (Lujan; Raizada; DiCarlo, 2021; Peng; Ohira; Nagal, 2019).

Nesse sentido, a construção da identidade docente e a experiência no ensino não ocorrem de forma isolada, mas são fortemente influenciadas pelas interações sociais e pelo espaço

⁴ A regulação emocional é um processo que envolve a modulação de diferentes dimensões do episódio emocional, como contexto, intensidade, valência, frequência e expressão. Abrange processos fisiológicos, comportamentais e cognitivos, podendo ser iniciado de forma automática ou deliberada (Aldao, 2013; Gross, 2015).

institucional (Arroyo, 2021). A exclusão social ativa áreas cerebrais que são as mesmas ativadas pela dor física, o que reforça a importância das relações interpessoais no bem-estar emocional (Fante *et al.* 2021; Eisenberger; Lieberman; Williams, 2003).

Ao considerar que a docência é um fenômeno relacional, torna-se essencial compreender de que forma essas interações podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento da identidade docente e sua permanência na profissão.

No entanto, embora o ensino esteja atrelado a diferentes dimensões relacionais, envolvendo aspectos cognitivos e emocionais, grande parte das pesquisas no campo da Neurociência e Educação tem concentrado seus esforços somente na compreensão dos processos neurais da aprendizagem (Gola, 2022).

Assim, ao avançar para a discussão sobre Neurociência e Educação, busca-se ampliar o olhar para além do cérebro que aprende, voltando-se também para os processos que sustentam o cérebro que ensina.

2.1.3 Neurociência e Educação

A Neurociência, enquanto campo do conhecimento, se propõe a estudar o Sistema Nervoso, incluindo sua estrutura, função, desenvolvimento e relação com o comportamento e a cognição. É considerada uma área multidisciplinar e de interface por abranger aspectos de diferentes campos do conhecimento como Biologia, Química, Física, Medicina, Direito, Psicologia, Ciência da Computação e outras.

Dentre as várias subáreas da Neurociência (cada uma focada em aspectos específicos do Sistema Nervoso), cabe destacar aqui a chamada Neurociência Cognitiva, que busca a “compreensão dos mecanismos neurais responsáveis pelos níveis mais elevados de atividade mental humana, como a consciência, a imaginação e a linguagem” (Bear; Connors; Paradiso, 2017, p. 14). No início dos anos 90, emerge a Neurociência Cognitiva com o objetivo de elucidar o funcionamento do cérebro e da mente, conformando as teorias cognitivas e psicológicas para que sejam mais biologicamente plausíveis (Ansari; Coch; Smedt, 2011). Essa subárea explora a relação entre a atividade cerebral e processos mentais, como percepção, atenção, memória, linguagem, emoção e tomada de decisão, que são imprescindíveis para a aquisição, consolidação e evocação do conhecimento.

Pesquisas nesse campo, com auxílio de técnicas de neuroimagem, eletrofisiologia e optogenética, vem possibilitando o esclarecimento de muitos aspectos do funcionamento do Sistema Nervoso relacionado ao comportamento humano (Lent, 2010). Assim, a Neurociência

Cognitiva acaba tendo uma relação estreita com a Educação, justamente por buscar a compreensão dos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem e buscar aplicar esse conhecimento, com base em evidências, para melhorar as práticas educacionais. Com essa proposta de conexão entre os campos, surge o termo “Neurociência Educacional” que, como apontado por Amaral e Guerra (2022, p. 36), “traz as evidências científicas de como o cérebro aprende de forma mais efetiva, com o objetivo de aplicá-las na Educação”.

Para Amaral e Guerra (2022, p. 15), “um dos principais desafios da Neurociência Educacional é traduzir as descobertas desse campo em princípios e orientações práticas que possam nortear o trabalho diário dos professores e embasar políticas públicas”, uma vez que:

[...] nem todo conhecimento neurocientífico pode ser traduzido diretamente em práticas pedagógicas que garantam melhores resultados, pois o processo de aprendizagem depende de outros fatores influenciadores, para além do funcionamento cerebral. Saber como o cérebro aprende é um aspecto central, mas não suficiente para garantir a “mágica do ensinar e do aprender”. (Amaral, Guerra, 2022, p. 47).

Com essa consciência de que saber como o cérebro aprende é necessário, mas não é suficiente para bons resultados no processo educacional, cabe contextualizar que, de acordo com Gola (2021), as múltiplas contribuições que têm surgido ao longo dos anos no âmbito da “Neurociência Educacional” focam na relação neurocientífica sob o aspecto dos processos de aprendizagem, sendo menor a atenção direcionada aos processos subjacentes ao ensino.

O autor reforça que há ausência de ferramentas investigativas eficazes para explorar o “cérebro do ensino”, em comparação à multiplicidade de ferramentas e métodos para explorar o “cérebro que aprende”, além de uma maior atenção ainda concentrada na(o) estudante e nos mecanismos neurobiológicos associados à aprendizagem.

O trabalho do(a) educador(a), para Cosenza e Guerra (2011, p. 20), “pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral”, no entanto, enfatiza-se nesta pesquisa a importância não somente do conhecimento a respeito do funcionamento cerebral das(os) aprendizes que interagem com esse(a) educador(a), mas do seu próprio também como aprendiz, enquanto profissional do saber que requer busca constante por aprendizados e, especialmente, como um ser complexo que, conforme apontam Frenzel, Daniels e Buric (2021), tem seu comportamento influenciado pelo contexto e é influenciador(a) do comportamento das(os) estudantes, também.

Uma maior compreensão do ensino requer considerar a complexidade e a dinamicidade do processo de interação social envolvido no ato de ensinar e, portanto, uma necessária atenção ao sujeito que ensina, ao “cérebro docente”, e aos mais diversos aspectos atrelados à docência.

2.1.4 O "cérebro do ensino" e o sistema dinâmico docente

A compreensão do ensino como um processo neurocognitivo tem se desenvolvido gradualmente nas últimas décadas. Antonio M. Battro (2010) foi um dos primeiros a introduzir o conceito de "*The Teaching Brain*", destacando a necessidade de equilibrar a atenção da "*Neuroeducation*" entre os processos de aprendizagem e os processos de ensino. Battro, em 2010, já enfatizava que, enquanto há uma vasta literatura sobre o cérebro da aprendizagem, o cérebro docente – ou seja, os processos neurocognitivos envolvidos no ato de ensinar – tem sido amplamente negligenciado.

Battro (2010) destacou a lacuna no estudo do cérebro docente e Vanessa Rodriguez (2012, 2013a, 2013b) seguiu explorando a temática ao estruturar uma definição para "*the teaching brain*" como um sistema dinâmico, complexo e dependente do contexto do sistema da(o) estudante. Rodriguez (2012) defende que o ensino não deve ser visto apenas como uma sequência linear de transmissão de conteúdo, mas sim como uma atividade interativa, onde a(o) docente responde constantemente às demandas cognitivas e emocionais do contexto educacional.

Battro *et al.* (2013) delinearam uma abordagem neurocognitiva da docência, argumentando que o ensino constitui uma capacidade distintivamente humana, evolutivamente diferenciada do aprendizado, pois, embora o aprendizado esteja presente em diversas espécies, o ensino — entendido como ação intencional, consciente do estado mental do outro e mediada por linguagem simbólica — é uma característica própria da espécie humana.

Apesar dos avanços iniciais promovidos por pesquisadores como Antonio Battro e Vanessa Rodriguez, a investigação sobre o "cérebro do ensino" segue limitada. A maior parte das pesquisas na interface entre Neurociência e Educação continua focada apenas no cérebro do estudante, ou seja, nos mecanismos neurais da aprendizagem, enquanto o estudo das funções cognitivas e emocionais do(a) professor(a) permanece escasso.

Em 2022, Gola e colaboradores, publicaram o artigo *The Teaching Brain: Beyond the Science of Teaching and Educational Neuroscience* (O cérebro do ensino: para além da ciência do ensino e da Neurociência Educacional) e seguiram afirmando que, embora com avanços na compreensão dos processos neurais da aprendizagem, ainda há uma necessidade urgente de investigar os correlatos neurais do ensino.

Gola (2020) já vinha reforçando que ainda há poucas pesquisas direcionadas para o cérebro do ensino e realizou uma revisão sistemática da literatura, com foco exclusivo em fontes primárias de natureza conceitual ou empírica sobre o construto de ensino.

A busca e coleta da literatura foi realizada entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2020, por meio de consultas às seguintes bases de dados: SCOPUS, Web of Science, PsycINFO, ERIC e Google Scholar. A pesquisa foi delimitada a documentos disponíveis nesses bancos no período de 2000 a 2020, em inglês, e foi realizada utilizando os seguintes termos de busca: (Teaching OR Brain; OR Teaching OR Mind; OR Teaching OR Neuroscience; Teaching OR Learning; Teaching AND Brain; Teaching AND Mind), com seleção de contribuições no âmbito das pesquisas educacionais. Foram inicialmente identificados 3.051 estudos, dos quais 503 relacionados à educação e à pesquisa educacional, com crescimento notável especialmente entre 2011 (39 estudos) e 2018 (64 estudos). A etapa seguinte da seleção previu a exclusão de estudos e pesquisas que focavam no aprendiz (Learning Brain), a fim de concentrar-se exclusivamente em fontes primárias de natureza conceitual ou empírica sobre o constructo do ensino. Foram identificadas 130 contribuições com diferentes abordagens, das quais **foram selecionados apenas os documentos com foco específico no cérebro do professor (Teaching Brain), resultando, por fim, em 14 documentos analisados** (sendo 8 entre editoriais e estudos conceituais, e 6 estudos empíricos). (Gola, 2020, p. 66, tradução nossa, grifo nosso).

Dentre os 14 documentos levantados na revisão de Gola (2020), destaca-se o estudo desenvolvido por pesquisadores brasileiros (Brockington *et al.*, 2018) com vistas a reduzir a distância entre pesquisas experimentais realizadas em laboratório e o ambiente escolar, detectando a atividade cerebral e os fenômenos fisiológicos de estudantes e professoras(es) no cenário típico e realista da relação educacional em contextos de aprendizagem direta.

Apesar do estudo ter sido realizado considerando situações de ensino e aprendizagem o mais realistas possível, ainda assim foram adotados rigorosos protocolos, removendo a naturalidade presente nos ambientes típicos educacionais e na relação interativa entre estudantes e professoras(es). Esse elemento ainda constitui um dos principais limites na aplicação de algumas técnicas neurocientíficas nos contextos educacionais até hoje (Gola, 2020).

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

No entanto, segundo Rodriguez e Fitzpatrick (2014), independente de se e como o ensino humano é mais sofisticado do que o dos animais, descobrir os processos dessa habilidade cognitiva complexa nos humanos é essencial, pois o “cérebro do(a) professor(a) é um sistema dinâmico complexo em constante interação com, e em resposta a, seu contexto (mais importante, seu aluno)”, daí a adoção do termo “*teaching brain*” (cérebro que ensina), para “encapsular todos os processos invocados durante o ato de ensinar [e] [...] para orientar a

pesquisa que leva em consideração a complexidade e a profundidade do esforço de ensino específico para o ser humano” (Rodriguez, 2012, p. 177, tradução nossa).

A partir daqui, considerando-se a limitada base teórica para a compreensão do cérebro do ensino, explicitada anteriormente, justifica-se que a maior parte do referencial teórico apresentado neste tópico se baseia nos estudos de Vanessa Rodriguez, egressa da *Harvard Graduate School of Education* e pesquisadora vinculada à *New York University* (NYU) durante o desenvolvimento desta tese. Com base em estudos precursores (Fischer, 1980, 1994; Strauss, 2002, 2005; Battro, 2010), Rodriguez explorou o conceito de "cérebro do ensino" e, em 2014, publicou, em parceria com Michelle Fitzpatrick, a obra *The Teaching Brain: An Evolutionary Trait at the Heart of Education*, referência fundamental para este estudo.

O contato com essa obra foi um marco decisivo na trajetória desta pesquisa, motivando uma aproximação direta com a Professora Vanessa Rodriguez, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a “Teoria do Cérebro do Ensino” (*The Teaching Brain Theory*) e seus desdobramentos, uma vez que a teoria apresenta as(os) professoras(es) como aprendizes que aprimoram suas competências ao longo do tempo, em interação com o contexto em que atuam, e sugere que, assim como as(os) alunas(os), docentes também são aprendizes, por isso, modelos que buscam compreender o processo de ensino, devem incorporar uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo complexo (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014).

Esse interesse resultou na aplicação para o Programa PRINT - Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), culminando na oportunidade de realização de Doutorado Sanduíche⁵ na *New York University* (NYU), sob a supervisão direta da professora Vanessa Rodriguez. Nesse sentido, serão explorados a seguir alguns pontos da obra citada.

A partir da compreensão do ensino como uma “habilidade humana natural baseada em uma experiência interativa” e que se desenvolve ao longo do tempo, “a profundidade e a complexidade das habilidades de um(a) professor(a) dependem de sua própria experiência, esforço e interações com contextos específicos”. Nesse sentido, há clareza de que o ensino (assim como a aprendizagem) depende totalmente do processamento cerebral, porém “o que

⁵ Durante os seis meses de imersão acadêmica e científica na *New York University* - NYU (janeiro a junho de 2024), no âmbito do CAPES/PRINT - Edital nº 41/2017, esta pesquisa esteve inserida no eixo temático "Educação como direito humano", com o plano de estudo intitulado "Docente como humano: emoções, saúde mental e bem-estar do(a) professor(a)". Esse período possibilitou o aprofundamento teórico e metodológico em temas como: *The Teaching Brain Theory*, *Self-in-Relation Theory*, *Self-in-Relation-to-Teaching (SiR2T) Interview*, *Feminist Decolonizing Methodologies and Epistemologies*, *Radical Qualitative Methods*, *Trauma-Informed Research Design* e *Critical Race Spatial Analysis (qualitative)*. Além da tradução e adaptação do modelo "*The Five Awarenesses of Teaching Framework*" e do "*Self-in-Relation-to-Teaching Interview - SiR2T*" para o contexto brasileiro, com treinamento para o uso da SiR2T e codificação de dados utilizando o *Framework*.

ainda não integramos totalmente em nossa compreensão do ensino (ou aprendizado) são os efeitos cascata que decorrem dos sistemas dinâmicos nos quais os cérebros funcionam”. (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. 64-65, tradução nossa).

Nesse contexto, o trabalho docente envolve o reconhecimento de que existem vários sistemas em jogo ao mesmo tempo e, assim sendo, professoras(es) devem buscar decodificar aqueles que afetam direta ou indiretamente a(o) aluna(o). Reconhecendo, então, a(o) estudante como um indivíduo, a(o) docente também deve se reconhecer como um sistema independente que afeta a(o) aluna(o), em um processo recíproco. E é a consciência da existência desses múltiplos sistemas e da complexidade entre eles que define o trabalho docente como um ofício que deve envolver um pensamento sistêmico, a partir do momento em que a(o) estudante é reconhecida(o) como um sistema, a(o) própria(o) docente como outro, e sua interação com a(o) aluna(o) como um terceiro sistema, que é chamado de sistema professor(a)-aluno(a):

Dentro da sala de aula, existem três sistemas principais: o sistema do professor (o cérebro do ensino), o sistema do aluno (o cérebro da aprendizagem) e a interação abrangente de ensino-aprendizagem (o sistema professor-aluno). Cada sistema é constituído por variáveis que contribuem para sua existência individual e para o sistema interativo. Uma consciência do sistema requer ser capaz de receber o feedback intencional e não intencional que o sistema emite. (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. 77, tradução nossa).

Assim, Rodriguez e Fitzpatrick (2014, p. 83) esclarecem que ensinar e aprender fazem parte do mesmo processo dinâmico no qual a informação flui e se retroalimenta entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) e, assim sendo, dentro desse sistema maior – sistema professor(a)-aluno(a) – vários níveis de interação ocorrem, conforme demonstrado na Figura 1:

Figura 1 – Interação Dinâmica entre o Cérebro do Ensino e o Cérebro da Aprendizagem

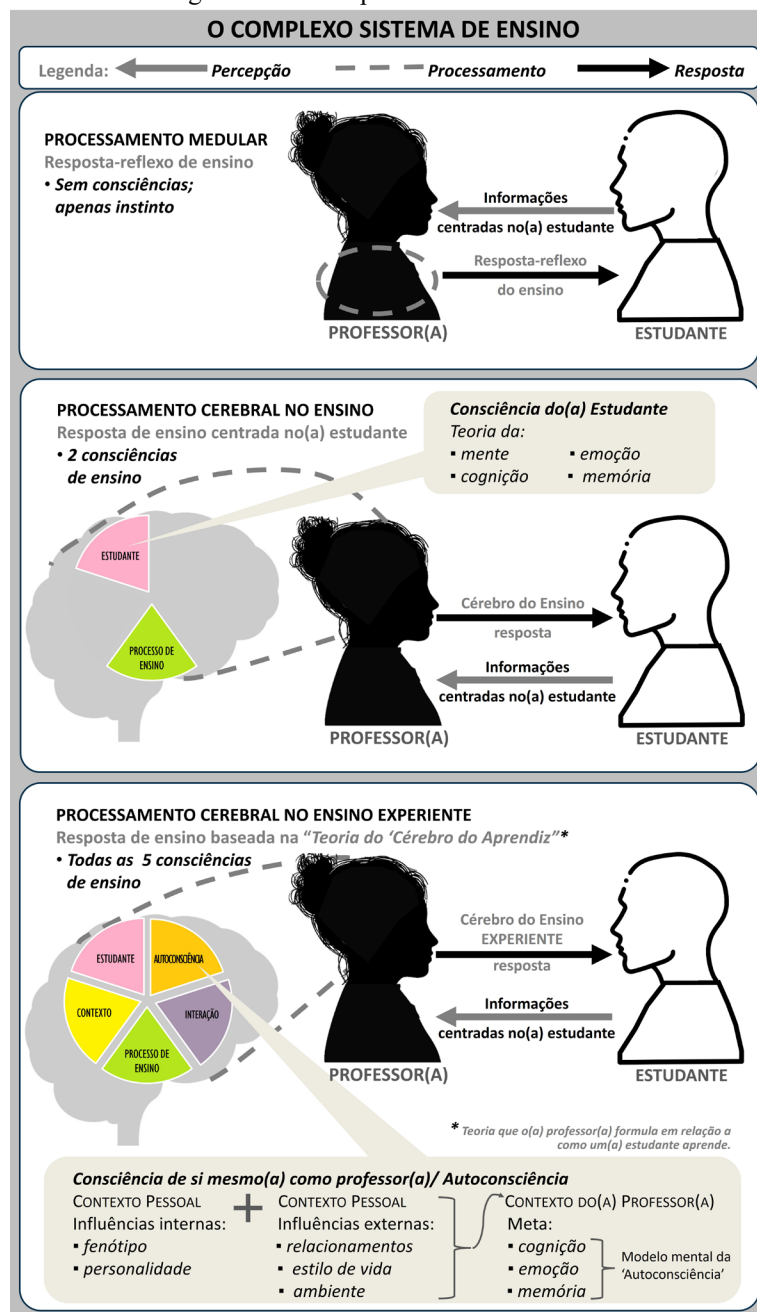


Fonte: Adaptado de Rodriguez e Fitzpatrick (2014, p. 83, tradução nossa).

De acordo com esse sistema dinâmico, ocorrem diferentes níveis de interação: 1. A(o) docente *percebe* informações centradas na(o) estudante; 2. A(o) docente *processa* as informações adquiridas e que são relevantes para a forma como a(o) estudante aprende; 3. A(o) docente, em seguida, utiliza essas informações processadas para *responder*, oferecendo suporte

à(ao) estudante para melhorar a profundidade de sua aprendizagem. Com esse entendimento, Rodriguez (2013) utilizou a estrutura do Sistema Nervoso e seus componentes de *percepção*, *processamento* e *resposta* para fazer uma analogia com a complexa forma de organização do sistema de ensino (Figura 2).

Figura 2 – O Complexo Sistema de Ensino



Fonte: Adaptado de Rodriguez e Fitzpatrick (2014, p. 99, tradução nossa).

O sistema nervoso possui três partes: o componente aferente ou sensorial, a unidade central de processamento (medula espinhal e cérebro) e o componente eferente ou de resposta (funções motoras). Essencialmente, nosso sistema nervoso é projetado para perceber nosso ambiente, processar sinais do cérebro e do corpo e responder a esses sinais com pensamentos e ações. Algumas dessas respostas são automáticas (por exemplo, linguagem corporal), enquanto outras estão mais conscientemente sob nosso controle. [...] esse trio de ações físicas, emocionais e cognitivas - percepção,

processamento e resposta - ocorre o tempo todo e caracteriza a forma como as(os) professoras(es) começam a planejar e executar seu ensino [...] o ensino não é simplesmente um processo unidirecional baseado em como o(a) professor(a) transmite informações à(o) aluna(o). Pelo contrário, o processo é marcado por uma complexa teia de interações entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a). (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. 84 85, tradução nossa).

⁶Considerando-se, então, a proposta de analogia entre o funcionamento do Sistema Nervoso e o sistema de ensino, Rodriguez e Fitzpatrick (2014) apontam que, no nível mais básico, o qual chamam de “ensino medular”, as(os) professoras(es) começam a organizar suas estratégias ao primeiro captar informações ao seu redor (*percepção*) e depois *responder* reflexivamente, com pouco ou nenhum processamento mais profundo. O ensino reflexivo é aquele que não exige muita cognição e, portanto, pode ser facilmente treinado e roteirizado.

No próximo nível, identificado pelas autoras como “ensino centrado na(o) aluna(o)”, o arco de percepção-processamento-resposta é mais complexo. As(os) professoras(es) sintonizam nas(os) estudantes, em seus níveis de desenvolvimento, em seu contexto e em quem são elas(es). Também começam a processar como essas informações afetam sua prática de ensino e a se questionar: Com base nessas informações, como devo estruturar uma aula? Quem são essas(es) estudantes como indivíduos? Quais são meus objetivos de instrução e como meu conhecimento sobre as(os) alunas(os) influencia neles? Como devo desenvolver ou apresentar meu currículo à luz do que sei sobre essas(es) aprendizes? Dessa forma, quando o(a) professor(a) centrado(a) na(o) estudante responde, ele(a) está trabalhando em vários níveis: captando ou utilizando seu conhecimento sobre o assunto, compreendendo ou processando as necessidades das(os) estudantes e alinhando essas necessidades com os objetivos curriculares em sua resposta. A natureza da resposta é fundamental, pois é onde realmente se torna possível observar o nível de processamento cognitivo realizado pelo cérebro de ensino.

No mais alto nível de ensino, um(a) professor(a) não apenas está ciente das necessidades concretas da(o) estudante e do contexto do ambiente, mas também está altamente consciente de seu papel nessa interação. Quando um(a) professor(a) está ciente da complexidade da interação entre ele(a) e a(o) aprendiz, absorve informações (tanto atuais quanto anteriores) sobre a(o) estudante, o ambiente e si mesma(o), e entende que a interação é dinâmica, não estática, o ato de *percepção-processamento-resposta* muda e o ensino se torna mais cognitivamente exigente. A(o) docente está utilizando mais do seu cérebro para ensinar.

⁶ As informações a seguir são traduções quase que literais da obra de Rodriguez e Fitzpatrick (2014) e optou-se por manter o registro muito próximo da publicação original, em virtude do seu nível de detalhamento, atentando-se ao propósito da transmissão fidedigna a respeito do Complexo Sistema do Ensino (Figura 2) e das Cinco Consciências do Ensino (Figura 3). Além disso, como não há, até a finalização desta tese, a versão da obra em Português, considera-se uma tentativa de contribuição para a disseminação da temática em solo brasileiro.

Assim, para criar uma resposta de ensino abrangente que reconheça o impacto tanto do(a) professor(a) quanto da(o) estudante na interação, as(os) professoras(es) devem processar as informações que lhes permitam revelar as múltiplas consciências que impactam seu ensino.

Portanto, o ensino reflexivo e centrado na(o) estudante pode avançar apenas até certo ponto. Sem foco suficiente no papel do processamento – não apenas dos fatores que afetam o cérebro da(o) aprendiz, mas também aqueles que afetam o cérebro do(a) professor(a) – toda a interação fica prejudicada. A(o) docente deve ser reconhecida(o) como parte do sistema professor(a)-estudante; somente assim a melhor aprendizagem pode ser co-criada. Professoras(es) experientes percebem, processam e respondem tanto ao cérebro de aprendizagem quanto ao cérebro de ensino e estão mais conscientes de todas as relações estabelecidas nesse complexo sistema.

A estrutura das “Cinco Consciências do Ensino” (*Five Awarenesses of Teaching Framework* - Rodriguez *et al.*, 2018), originalmente nomeadas “*The Five Awarenesses of the Teaching Brain*” (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014) são um conceito desenvolvido por Vanessa Rodriguez que destaca cinco áreas de consciência que as(os) professoras(es) devem buscar desenvolver para melhor compreender e aprimorar sua prática de ensino. Essas consciências fornecem uma estrutura para que as(os) docentes sejam mais reflexivas(os) e conscientes dos múltiplos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, são apresentadas as Cinco Consciências do Ensino (Figura 3):

Figura 3 – As Cinco Consciências do Ensino



Fonte: Adaptado de Rodriguez *et al.* (2020).

1. Consciência da(o) estudante/aprendiz (*Awareness of Learner - AoL*) → envolve um profundo entendimento das(os) estudantes, de suas características individuais, necessidades, interesses, habilidades, preferências. As(os) professoras(es) devem estar cientes das diferenças entre as(os) estudantes e adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades de cada um.

À medida que as(os) professoras(es) processam as informações centradas na(o) estudante, elas(es) começam a formar uma Teoria da Mente, Teoria da Cognição, Teoria da Memória e Teoria da Emoção da(o) aluna(o). **Teoria da Mente** (ToM) [...] é o que percebemos ser a razão por trás do comportamento de alguém. [...] Não é um exercício simples atribuir um estado mental a outro ser, muito menos a nós mesmos. [...] Uma **teoria da cognição** é a capacidade de considerar a compreensão de uma pessoa (baseada principalmente em sua percepção e controle motor) [...] como podemos descobrir o processo de formação de conhecimento de um indivíduo [...] [Em relação a] **teoria da memória**, as(os) professoras(es) geralmente precisam fazer escolhas com base na crença de que seus estudantes se lembrarão de determinadas informações e se essas informações estão armazenadas na memória de longo ou curto prazo das(os) alunas(os). [...] A **teoria da emoção** considera o estado emocional da(o) aprendiz]. "*como eles se sentiriam se eu fizesse uma pergunta, introduzisse um tópico, os colocasse para trabalhar com um(a) outro(a) aluno(a) em particular*" [...] a emoção afeta a memória de trabalho e a capacidade de processar informações. [...] Essas teorias múltiplas da(o) aluna(o) como um todo são o que um(a) professor(a) usa para criar um "mapa mental" abrangente do cérebro de aprendizagem da(o) aluna(o): uma consciência geral da(o) estudante. (Rodríguez; Fitzpatrick, 2014, p. 104-108, tradução nossa, grifo nosso).

2. Consciência da interação (*Awareness of Interaction - AoI*) → diz respeito à compreensão da dinâmica da interação entre docente e estudantes. As(os) professoras(es) devem estar cientes de como suas ações, palavras e comportamento afetam as(os) alunas(os) e como a interação em sala de aula pode influenciar o engajamento e a aprendizagem das(os) estudantes.

[Existem] pelo menos quatro categorias de interação com um(a) estudante: conexão, colaboração, efeitos mútuos e sinergia [...] **Conexão**: esse tipo de consciência da interação se refere a momentos em que as(os) professoras(es) descrevem a relação estreita ou conexões profundas que têm com as(os) alunas(os) além das trocas necessárias envolvidas no conteúdo acadêmico [...] **Colaboração**: refere-se a momentos em que professoras(es) e alunas(os) compartilham conhecimento, trabalho e responsabilidade [...] trabalhando juntos para alcançar um objetivo comum [...] a colaboração entre professor(a) e aluno(a) incorpora cada um deles como sistemas independentes com contextos individuais [...] **Efeitos mútuos**: refere-se a momentos em que as(os) professoras(es) descrevem os efeitos recíprocos experimentados ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, as(os) professoras(es) compartilham histórias de vezes em que mudaram uma abordagem, responderam a comportamentos ou foram afetados pelos comportamentos ou *feedback* das(os) alunas(os); por sua vez, sua resposta fez com que as(os) estudantes mudassem seu comportamento ou abordagem em relação à aprendizagem [...] **Sinergia**: a *vibe* ou energia criada durante uma interação humana profunda de ensino e aprendizagem [...] se trata realmente da conexão humana [...] Não se trata apenas da sinergia entre professor(a) e aluno(a), mas também de como essa sinergia pode influenciar a sinergia entre as(os) próprias(os) estudantes. (Rodríguez; Fitzpatrick, 2014, p. 108-114, tradução nossa, grifo nosso).

3. Consciência de si mesmo(a) como professor(a)/ Autoconsciência (*Awareness of Self as a Teacher - AoST*) → envolve uma reflexão profunda sobre o papel do(a) professor(a), suas crenças, valores, identidade profissional e a forma como se percebem como educadores(as). As(os) professoras(es) devem estar conscientes de suas próprias forças, fraquezas e áreas de desenvolvimento, a fim de melhorar continuamente sua prática de ensino. Nesse nível, são considerados o contexto pessoal e o metaprocessamento.

O conhecimento de si mesmo é necessário para entender efetivamente as entradas e saídas que juntas criam um processo de ensino abrangente [...] A compreensão do(a) professor(a) de seu **contexto pessoal** e como esse contexto interage com o(a) aluno(a) é tão importante para o cérebro do ensino como a consciência do(a) professor(a) sobre o(a) estudante [...] O contexto pessoal de um(a) professor(a) é influenciado por fatores internos e externos. As influências internas no contexto pessoal podem ser descritas como traços (tanto fenotípicos quanto de personalidade) que são específicos de um(a) professor(a) e são, em sua maioria, estáticos [...] Os fatores externos que afetam o contexto pessoal de um(a) professor(a) envolvem relacionamentos com outras pessoas, cultura ou estilo de vida, lugares e objetos ou ambiente [...] Quando um(a) professor(a) processa informações de seu contexto pessoal, ele(a) está considerando seu próprio processo de pensamento (**metacognição**), como a resposta de um(a) aluno(a) o(a) fará sentir (**metaemoção**) e quanta informação ele(a) pode lembrar para ajudar a apoiar um(a) estudante (**meta-memória**) [...] Este **meta-processo** é crítico porque permite que o(a) professor(a) experiente gerencie o fluxo extremamente complexo e constante de informações sensoriais recebidas tanto do contexto da(o) estudante como do(a) professor(a). Os múltiplos metaprocessos das(os) professoras(es) dependem de sua consciência da(o) estudante. Professoras(es) experientes não apenas entendem a causa do comportamento de um(a) aluno(a) (Teoria da Mente), mas também consideram o que seu(sua) aluno(a) sabe (teoria da memória) e o que o(a) aluno(a) é capaz de fazer (teoria da cognição) [...] Um(a) professor(a) experiente está envolvido(a) em pensamento metaemocional quando está ciente de como se sente sobre suas próprias ações de ensino e como se sente sobre o *feedback* de seu(sua) aluno(a) para essas ações. (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. 115-119, tradução nossa, grifo nosso).

A **autoconsciência** reconhece que a identidade docente é composta por três dimensões interligadas: “eu privado”, “eu público” e “eu percebido”. O elemento central é o “**eu privado**”, que engloba os valores pessoais, necessidades e experiências individuais que o(a) professor(a) leva para a sala de aula. Esse ‘eu’ constitui sua identidade essencial, moldada por aspectos como raça, gênero, etnia, condição socioeconômica, estrutura familiar e traços de personalidade. Além disso, o(a) professor(a) está constantemente envolvido(a) em interações sociais e institucionais, seja com alunos(a), suas famílias ou colegas de trabalho. Dessa forma, é comum que desenvolvam um “**eu público**” – uma identidade que projetam no ambiente profissional enquanto preservam sua individualidade. Ao mesmo tempo, podem escolher manter sua autenticidade, mesmo sob o olhar atento dos(as) alunos(as) e outros(as). Por fim, há o “**eu percebido**”, que corresponde à forma como as(os) professoras(es) são vistas(os) por suas(seus) estudantes, familiares e pares dentro do ambiente educacional. Essas três dimensões da

Consciência de si mesmo(a) como professor(a) (ou autoconsciência) não se desenvolvem de maneira linear, mas sim de forma simultânea e em ritmos variados, dependendo do contexto e das experiências individuais de cada professor(a) (Rodriguez *et al.*, 2020).

4. Consciência do processo de ensino (*Awareness of Teaching Process - AoTP*)⁷ → refere-se a aspectos como rotinas comportamentais das(os) professoras(es), organização, planejamento de aulas e domínio de conteúdo, além de uso de práticas que contribuem para a formação de uma cultura dentro da sala de aula e para a construção da identidade docente (Rodriguez *et al.*, 2020). As(os) professoras(es) devem estar cientes do impacto de suas escolhas pedagógicas e avaliar constantemente a eficácia de suas práticas de ensino, buscando maneiras de melhorar e inovar.

[A Consciência do processo de ensino] abrange todo o escopo do processo profissional do(a) professor(a), desde o planejamento das aulas até a compreensão de como uma rotina diária pode influenciar o clima da sala de aula e contribuir para a cultura escolar. Diferentemente de uma abordagem que foca apenas na adaptação às necessidades das(os) estudantes, essa consciência investiga como o(a) professor(a) entende a implementação do próprio ensino, descrevendo o "como" e o "porquê" por trás de suas decisões pedagógicas. Um(a) professor(a) que compreende esses impactos mais amplos pode ser considerado(a) um(a) pensador(a) sistêmico(a), pois reflete sobre as conexões entre suas ações em sala de aula e os efeitos mais amplos sobre o ambiente educacional. (Rodriguez *et al.*, 2020, p. 6, tradução nossa).

5. Consciência do contexto (*Awareness of Context - AoC*) → diz respeito ao entendimento do ambiente em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem. As(os) professoras(es) devem estar cientes das influências culturais, sociais, econômicas e institucionais que moldam a experiência educacional das(os) estudantes, adaptando suas práticas para melhor atender às necessidades do contexto em que estão inseridas(os).

[...] muitos aspectos da consciência do contexto se cruzam com elementos que definem outras consciências. Todas(os) as(os) professoras(es) e alunas(os) existem dentro de suas(seus) próprios contextos e, portanto, se um(a) professor(a) tem uma forte autoconsciência como professor(a) e uma forte consciência da(o) estudante, é mais provável que também esteja ciente de seu próprio contexto pessoal e da(o) aluna(o). No entanto, o contexto requer sua própria categoria distinta, porque, para delinear esse contexto, o(a) professor(a) deve ir além dos indivíduos envolvidos na interação direta de ensino e considerar como o contexto mais amplo – uma visão macro, por assim dizer – afeta a interação professor(a)-estudante. [...] Ensinar é uma das principais formas de o ser humano agregar conhecimentos, ampliando assim o conhecimento coletivo e passando a se entender melhor. (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. 121-123, tradução nossa).

Ao desenvolver essas cinco consciências, as(os) professoras(es) podem se tornar mais reflexivas(os), conscientes e eficazes em seu ofício da docência.

⁷ Originalmente esta consciência abrangia apenas 'práticas de ensino', sendo nomeada *Awareness of Teaching Practice* (Consciência da Prática de Ensino), em Rodriguez e Fitzpatrick (2014), e foi ampliada posteriormente para abranger todo o escopo do processo profissional docente (Rodriguez *et al.*, 2020).

A abordagem de Rodriguez (2012, 2013, 2016) sobre o cérebro do ensino reforça que o ato de ensinar é um sistema dinâmico, no qual a(o) docente ajusta constantemente sua prática a medida em que percebe, processa e responde aos diferentes aspectos envolvidos no ensino e às consciências que vai adquirindo ao longo do seu ofício. Por isso, o ensino não deve ser compreendido como um processo estático e linear de transmissão de conhecimento, mas como uma prática interativa, com ajustes contínuos de ações em resposta às demandas cognitivas e emocionais do ambiente educacional.

Essa visão dialoga diretamente com a Teoria das Habilidades Dinâmicas (*Dynamic Skill Theory* - Fischer, 1980), que sustenta que o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais não ocorre de forma linear, mas sim de maneira adaptativa e contextualizada.

Do ponto de vista neurocientífico, a neuroplasticidade⁸ fornece suporte empírico para essa perspectiva, demonstrando que o cérebro docente se reorganiza continuamente à medida que novas experiências e interações ocorrem (Davidson; McEwen, 2012).

Além disso, diferentes regiões cerebrais envolvidas no ensino – como o córtex pré-frontal e o sistema límbico⁹ – amadurecem e interagem de forma não uniforme (Frith; Frith, 2006), reforçando a ideia de que as cinco consciências do ensino não emergem simultaneamente, mas se desenvolvem e se relacionam conforme a experiência docente se expande.

Para investigar essa natureza relacional no ensino, Rodriguez (2016) desenvolveu a *Self-in-Relation-to-Teaching Interview* (SiR2T), uma ferramenta que permite analisar como professoras(es) constroem sua identidade docente por meio das interações. A SiR2T se alinha à estrutura das Cinco Consciências do Ensino (*The Five Awarenesses of Teaching Framework*), pois reforça que o(a) professor(a) não é um agente isolado no processo de ensino e aprendizagem, mas sim parte de um sistema interdependente de relações.

Dessa forma, o cérebro do ensino não pode ser compreendido apenas como um conjunto fixo de habilidades, mas sim como um organismo vivo e dinâmico, que evolui constantemente em resposta ao ambiente e às relações interpessoais.

⁸ **Neuroplasticidade** é a capacidade do sistema nervoso de mudar sua estrutura e seu funcionamento ao longo da vida, em resposta à atividade, à experiência e a influências ambientais (Bear; Connors; Paradiso, 2017).

⁹ O **córtex cerebral** é a camada externa do cérebro, responsável por funções superiores como percepção, linguagem, memória e controle motor. Entre suas subdivisões, destaca-se o **córtex pré-frontal**, que atua, por exemplo, no planejamento, tomada de decisões, regulação emocional e comportamento social. Já o termo “**sistema límbico**” designa um conjunto de estruturas tradicionalmente ligadas às emoções e à memória (Bear; Connors; Paradiso, 2017; Kandel *et al.*, 2014).

2.2 EMOÇÕES E COGNIÇÃO NA DOCÊNCIA

O processo de ensino exige do(a) professor(a) não apenas habilidades pedagógicas, mas também um gerenciamento contínuo de aspectos emocionais e cognitivos. As emoções influenciam diretamente as interações em sala de aula, enquanto as funções cognitivas determinam a tomada de decisões pedagógicas e a adaptação às necessidades das(os) estudantes e às próprias. Dessa forma, destacar pontos relacionados à emoção e cognição na docência é relevante para um olhar mais aprofundado sobre a prática docente. Esta seção apresenta alguns apontamentos relacionados à emoção e cognição na docência, com destaque para o impacto da saúde mental e outros construtos, além da regulação emocional no ensino.

2.2.1 Emoções e Ensino

As emoções são uma parte fundamental da experiência humana, influenciando a percepção, a tomada de decisões e a interação social. No contexto educacional, elas desempenham um papel central tanto para as(os) estudantes quanto para as(os) professoras(es), impactando a motivação, o engajamento e o bem-estar docente. Apesar do consenso sobre sua importância, não há uma definição única e amplamente aceita do que são emoções, pois há diferentes perspectivas teóricas que explicam sua origem e funcionamento (Schuman; Scherer, 2014).

Uma das perspectivas aponta a universalidade das emoções e foi desenvolvida por Paul Ekman através de seus estudos iniciados na década de 1960-1970. O autor defende que as emoções são biologicamente programadas e universais. Em suas pesquisas sobre expressões faciais, Ekman inicialmente identificou seis emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa) que seriam reconhecíveis em diferentes culturas. Posteriormente, em 1986, Ekman e Friesen sugeriram a inclusão do desprezo como uma sétima emoção básica universal (Ekman; Friesen, 1986).

Por outro lado, Lisa Feldman Barrett (2017) desafia a visão universalista das emoções, argumentando que estas não são reações automáticas e inatas, mas sim construções do cérebro a partir da experiência. Em sua teoria da emoção construída, Barrett sugere que o cérebro usa previsões baseadas em experiências passadas e no contexto cultural para interpretar sensações corporais e classificá-las como emoções. Dessa forma, não haveria circuitos cerebrais fixos para cada emoção, mas sim um processo dinâmico e dependente do aprendizado (Barrett, 2017).

Dentro dessa mesma linha, Batja Mesquita (2019) defende que as emoções são fenômenos culturalmente moldados e socialmente negociados. Segundo Mesquita, as emoções não podem ser compreendidas apenas do ponto de vista neurobiológico, pois são influenciadas pelas normas e valores das sociedades onde se manifestam. A autora enfatiza que diferentes culturas não apenas nomeiam emoções de maneiras distintas, mas também regulam como elas devem ser expressas e interpretadas em diferentes contextos (Mesquita, 2019).

No campo da Neurociência, Antonio Damasio (1994, 1999, 2018) distingue emoções de sentimentos e propõe um modelo integrado entre emoção e cognição. Segundo Damasio, emoções são reações fisiológicas automáticas geradas pelo cérebro em resposta a estímulos, enquanto os sentimentos são a interpretação consciente dessas reações pelo córtex cerebral. Em sua teoria do marcador somático, o autor argumenta que emoções desempenham um papel essencial na tomada de decisões, pois influenciam a forma como avaliamos diferentes opções com base em experiências anteriores (Damasio, 1994).

Joseph LeDoux (1998) aprofundou o entendimento sobre o processamento neural das emoções ao demonstrar que a amígdala cerebral desempenha um papel central na resposta emocional, especialmente em reações de medo e ansiedade. Em seus estudos, identificou dois caminhos principais para o processamento emocional: uma via rápida, em que as informações sensoriais são transmitidas diretamente do tálamo para a amígdala cerebral, permitindo uma resposta emocional instantânea; e uma via lenta, em que as informações passam pelo córtex cerebral antes de chegar à amígdala cerebral, possibilitando uma avaliação mais elaborada do estímulo (Ledoux, 1998).

Mary Helen Immordino-Yang e Damasio (2007) reforçam a importância das emoções na aprendizagem, argumentando que não há separação clara entre razão e emoção, pois estados emocionais modulam processos cognitivos essenciais, como atenção, memória e resolução de problemas.

Essas abordagens podem se complementar e evidenciam a complexidade do estudo das emoções e a necessidade de considerá-las sob múltiplas perspectivas para uma compreensão mais abrangente. No campo da educação, um olhar integrado pode auxiliar no avanço da investigação sobre como as emoções afetam o ensino e a aprendizagem, reconhecendo que tanto fatores biológicos quanto culturais desempenham um papel fundamental nesse processo.

E especificamente em relação às emoções do(a) professor(a) (foco deste estudo), faz-se necessário reforçar sua natureza altamente contextualizada (Frenzel; Daniels; Buric, 2021). A ação de ensinar pode ser considerada como uma atividade emocional, uma vez que as emoções

das(os) professoras(es) são impactadas pelo comportamento das(os) estudantes, influenciando suas atividades de ensino em um movimento cíclico: as emoções docentes também impactam os comportamentos e resultados das(os) alunas(os).

As emoções docentes durante atividades regulares de ensino se comportam de forma dinâmica (variável, flexível, contextualizada) em dimensões sociais, culturais e políticas, e são, conseqüentemente, influenciadas por essas dimensões (Aldrup *et al.*, 2020; Chen, J. 2020; Frenzel, 2014; Yin; Huang; Chen, 2019)

Sendo assim, as emoções experimentadas pelas(os) professoras(es) não apenas impactam sua prática pedagógica e o ambiente escolar, mas também estão profundamente relacionadas ao seu próprio bem-estar. Aspectos como saúde mental, percepção de felicidade e a experiência de emoções específicas, como prazer, raiva e ansiedade, são importantes para compreender mais sobre a experiência docente (Wilson; Brady, 2022).

McHorney e Ware Jr. (1995) destacam que o bem-estar psicológico, no geral, envolve dimensões como vitalidade, regulação emocional e ausência de sintomas depressivos ou ansiosos, dentre outros aspectos. Wierenga *et al.* (2024) apontam que pode haver diferenças nos padrões de vulnerabilidade entre os sexos, com mulheres apresentando maior prevalência de ansiedade e depressão. Essas diferenças podem estar associadas tanto a fatores biológicos (como variações hormonais e genéticas) como a fatores socioculturais, incluindo normas de gênero e vieses no diagnóstico. Além disso, os autores destacam barreiras metodológicas na pesquisa sobre o tema, como a predominância histórica de amostras masculinas, o uso inconsistente dos conceitos de sexo e gênero e a necessidade de distinguir melhor os impactos de fatores biológicos e sociais.

No contexto do magistério, a saúde mental das(os) professoras(es) é um fator essencial para seu desempenho profissional e para a qualidade da educação oferecida. Considerando questões de gênero, professoras são apontadas como suscetíveis a enfrentar níveis mais elevados de estresse ocupacional devido à dupla jornada de trabalho e à sobrecarga emocional, o que pode impactar sua saúde mental e satisfação profissional (Araújo; Pinho; Masson, 2019).

De forma geral, independente do campo de atuação profissional, a exposição prolongada a estressores pode resultar em níveis elevados de cortisol. Esse excesso de cortisol está associado à redução do volume do hipocampo e a alterações na amígdala cerebral, aumentando a vulnerabilidade ao estresse e contribuindo para o desenvolvimento de sintomas como ansiedade e depressão (Lupien *et al.*, 2009; McEwen, 2007). Segundo Lupien *et al.* (2009), o

estresse crônico pode levar a mudanças estruturais no cérebro, particularmente no hipocampo e na amígdala cerebral, impactando funções cognitivas e emocionais.

A felicidade subjetiva se refere à percepção individual de bem-estar e satisfação com a vida, consistindo numa avaliação subjetiva que uma pessoa faz se é feliz ou infeliz. (Lyubomirsky; Lepper, 1999). Pessoas com níveis mais altos de felicidade subjetiva demonstram maior resiliência emocional diante de desafios diversos (Damásio; Zanon; Koller, 2014). O bem-estar envolve um equilíbrio entre desafios e recompensas e pode ser influenciado por fatores como apoio social, autonomia e um ambiente favorável (Ryan; Deci, 2000).

Martín-Maria *et al.*, 2018 apontam que a felicidade subjetiva pode estar associada a uma série de fatores individuais e contextuais, incluindo hábitos saudáveis e habilidades de regulação emocional, sugerindo que indivíduos com maior bem-estar subjetivo tendem a adotar um estilo de vida mais equilibrado, caracterizado por níveis adequados de atividade física, alimentação saudável e menor envolvimento em comportamentos prejudiciais, como tabagismo e sedentarismo (Martín-María *et al.*, 2018).

No contexto educacional, Mérida-López *et al.*, 2022 destacam que a felicidade de professoras(es) também está relacionada à sua capacidade de perceber, compreender e regular emoções, independentemente do nível de estresse percebido no ambiente de trabalho.

Nota-se que a docência é caracterizada por um amplo espectro de emoções, que podem ser categorizadas de valência positiva ou negativa, dependendo de seu impacto na experiência do(a) professor(a). Frenzel *et al.* (2016) destacam que emoções positivas, como alegria e entusiasmo, estão associadas a um ensino mais motivador e dinâmico, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais engajador. Por outro lado, emoções negativas, como frustração e ansiedade, podem afetar a eficácia do ensino e aumentar a vulnerabilidade ao *burnout* (fenômeno ocupacional - estresse crônico no trabalho) do(a) professor(a), por exemplo.

Considerando que as emoções docentes não são apenas reações individuais, mas também resultado das interações com as(os) estudantes e do ambiente institucional, as emoções positivas tendem a emergir quando as(os) professoras(es) percebem progresso no aprendizado das(os) alunas(os) e quando há reciprocidade no envolvimento pedagógico. Já as emoções negativas estão frequentemente relacionadas à sobrecarga de trabalho, dificuldades de disciplina em sala de aula e falta de reconhecimento profissional (Moreira *et al.*, 2021).

Independente da valência das emoções docentes, elas afetam vários aspectos da educação, com destaque para quatro deles: as(os) próprias(os) professoras(es); alunas(os); ensino; e aprendizagem (Chen, 2021). Por isso, as pesquisas sobre as emoções das(os)

professoras(es) têm aumentado nos últimos tempos, depois de não serem reconhecidas por décadas.

Chen, Yin e Frenzel, em 2020, apontaram que o número de artigos sobre emoções docentes publicados em periódicos nos 5 anos anteriores (de acordo com estatísticas da *Scopus*) foi de 497, constituindo a maior proporção (61%) do *corpus* total de 812 artigos sobre o tema nos últimos 35 anos (1985-2019). Entretanto, apesar desse notável crescimento, o campo ainda é considerado em estágio de desenvolvimento prematuro, pois faltam perspectivas mais completas (com visão integrada) acerca das complexidades das emoções do(a) professor(a) e uma abordagem equilibrada de focos e metodologias de pesquisa (Frenzel, 2014; Fried; Mansfield; Dobozy, 2015; Chen, 2019, 2020; Yin; Huang; Chen, 2019).

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

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

A necessidade de se realizarem estudos longitudinais pode ser justificada uma vez que as emoções do(a) professor(a) apresentam natureza dinâmica, variando entre seu local de trabalho e sua vida pessoal, e ao longo do tempo (Chen, Z. *et al.*, 2020).

Considera-se que o dilema metodológico enfrentado pela pesquisa sobre o tema das emoções de professoras(es) advém de sua ambiguidade conceitual e natureza elusiva, além da significativa dificuldade em se medir essas emoções (Fried; Mansfield; Dobozy, 2015).

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

Nessa direção, Pekrun (2006) já apontava que o projeto de pesquisa qualitativa é mais adequado para explorar e descrever fenômenos emocionais e gerar hipóteses, enquanto um projeto quantitativo rigoroso é necessário para testar hipóteses sobre os antecedentes e resultados das emoções e que o uso integrado das duas abordagens poderia contribuir com a progressão da produção de conhecimento sobre emoção docente.

Sendo assim, conforme destacado por Chen (2021) a respeito das pesquisas envolvendo emoções de professoras(es), recomenda-se uma combinação de estudos qualitativos e quantitativos, experimentais e não experimentais, de laboratório e de campo, estudos transversais e estudos longitudinais.

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

A literatura sobre emoções docentes é apontada como distorcida por contribuições de um pequeno número de sociedades academicamente ativas (Estados Unidos da América - EUA, Austrália e Alemanha), em termos de produção de conhecimento, sendo o Brasil posicionado como uma das sociedades menos academicamente ativas em relação à temática (Chen; Cheng, 2021, p. 15). Destacam-se estudos que abordam as emoções de professoras(es) sendo afetadas por fatores socioculturais (Bang; Montgomery, 2010), e que são necessários estudos mais precisos cobrindo melhor esses fatores e o contexto em que as(os) docentes estão inseridas(os), em virtude da influência que exercem em suas emoções (Chen, 2021).

Diante dessa desigualdade na produção científica, torna-se relevante expandir as investigações sobre as emoções docentes em diferentes contextos socioculturais. Considerando que as emoções não operam isoladamente, mas interagem com processos cognitivos como percepção, tomada de decisão e memória (Brosch *et al.*, 2013), a cognição na docência emerge como um aspecto importante na compreensão do papel das emoções no ensino. Entre esses processos, a regulação emocional se destaca, pois permite que as(os) professoras(es) administrem suas reações diante dos desafios cotidianos da sala de aula, ajustando suas respostas emocionais de forma adaptativa (Moraes; Gondim; Palma, 2023).

2.2.2 Ensino e Cognição

Além dos aspectos emocionais, a cognição desempenha um papel crucial na prática docente, a qual exige habilidades cognitivas sofisticadas, como flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e tomada de decisão rápida. Essas funções executivas são mediadas pelo córtex pré-frontal, que regula a capacidade de atenção seletiva, planejamento e adaptação a situações imprevistas na sala de aula (Diamond, 2013). As funções executivas são altamente exigidas durante o ensino, havendo indicações de que professoras(es) apresentam maior

precisão em tarefas de flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e controle executivo da atenção quando comparadas(os) a não docentes, sugerindo que a experiência no ensino pode aprimorar essas habilidades cognitivas (Barraza; Rodríguez, 2023).

Damásio (2012) defende que, diretamente e por intermédio dos sentimentos, a emoção transmite informações cognitivas, portanto, a ausência de emoção e sentimento pode comprometer a racionalidade. O autor aponta ainda que se falta emoção durante o raciocínio, a razão se mostra mais falha (Damasio, 2012).

A tomada de decisão docente é um processo dinâmico e influenciado por múltiplas variáveis emocionais e cognitivas. Moraes, Gondim e Palma (2020) identificaram que professoras(es) utilizam diferentes estratégias de regulação emocional para lidar com desafios pedagógicos, destacando a importância de mecanismos adaptativos, como a reavaliação cognitiva e a modificação situacional, para o gerenciamento eficaz das emoções no ambiente escolar.

Segundo Moraes, Gondim e Palma (2020), as demandas emocionais enfrentadas por professoras(es) incluem não apenas o controle de suas próprias emoções, mas também a mediação das emoções das(os) estudantes, o que caracteriza o ensino como um trabalho emocional. As emoções são ativadas por diferentes desafios pedagógicos, como dificuldades de aprendizagem das(os) alunas(os), conflitos interpessoais e pressão institucional, exigindo da(o) docente uma regulação emocional constante.

As experiências emocionais envolvem a interação complexa entre múltiplas redes neurais. Isso inclui tanto as estruturas subcorticais (localizadas abaixo do córtex, como a amígdala cerebral, crucial para o processamento rápido de emoções como medo e recompensa, e o tronco encefálico, envolvido em respostas fisiológicas básicas) quanto as áreas corticais (localizadas na superfície do cérebro, como o córtex pré-frontal, associado ao planejamento, tomada de decisão e regulação emocional, e o córtex cingulado, relevante para a atenção, detecção de conflitos e experiência da dor) (Bardel; Gross; Neacsiu, 2024).

Assim, mecanismos subcorticais se apresentam como essenciais para a experiência afetiva primária (referindo-se a impulsos emocionais básicos e inatos), enquanto o processamento cortical desempenha um papel significativo na regulação e modulação das respostas emocionais, permitindo avaliações mais complexas e respostas comportamentais adaptativas (Panksepp *et al.*, 2017).

Em relação às emoções docentes, estas desempenham um papel fundamental tanto no bem-estar pessoal quanto na dinâmica da sala de aula. Emoções positivas, como o prazer no

ensino, estão associadas a um maior envolvimento das(os) docentes e à qualidade da instrução, refletindo-se em práticas pedagógicas mais eficazes, fortalecimento da relação professor(a)-estudante e maior satisfação no ambiente profissional. Por outro lado, emoções negativas, como raiva e ansiedade, podem prejudicar a qualidade do ensino, contribuindo para o esgotamento profissional e para uma menor satisfação no trabalho. Essas emoções não apenas influenciam o comportamento das(os) professoras(es), mas também afetam a percepção das(os) estudantes sobre a qualidade da instrução e o clima escolar (Frenzel *et al.*, 2016).

A capacidade de regular emoções é essencial para que professoras(es) consigam lidar com desafios cotidianos, manter um ambiente de sala de aula positivo e preservar sua saúde mental. A regulação emocional envolve o uso de estratégias cognitivas para modificar a resposta emocional a um evento. No contexto deste estudo são destacadas as seguintes estratégias:

- Reavaliação cognitiva: envolve a reinterpretação de um evento para alterar sua resposta emocional. Ao modificar a forma como uma situação é percebida, o indivíduo pode diminuir o impacto emocional negativo associado a ela. A utilização da reavaliação cognitiva está associada a melhores indicadores de saúde mental, incluindo a redução do estresse e o aumento do bem-estar geral (Gross, 2002).
- Supressão expressiva: consiste no bloqueio ou inibição da expressão emocional, sem necessariamente modificar a experiência emocional interna. A supressão expressiva está frequentemente associada a níveis mais elevados de estresse e esgotamento, além de ser considerada menos eficaz para o bem-estar psicológico (Gross, 2002).

De acordo com Ochsner e Gross (2005), a reavaliação cognitiva está associada à ativação de região do cérebro envolvida no controle cognitivo das emoções e na modulação da resposta ao estresse, reduzindo respostas emocionais negativas.

No contexto docente, o uso da estratégia de reavaliação cognitiva pode auxiliar as(os) professoras(es) a lidar de maneira mais adaptativa com situações estressantes, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável, ao reformular situações estressantes para minimizar seu impacto negativo, contribuindo para maior satisfação no trabalho e bem-estar psicológico (Taxer; Gross, 2018).

Em um estudo específico com docentes de um Instituto Federal, Morais, Gondim e Palma (2023) indicaram que a reavaliação cognitiva está entre as estratégias mais utilizadas pelas(os) professoras(es) da educação profissional e tecnológica, possibilitando que interpretem desafios cotidianos de maneira mais construtiva.

Segundo os autores, ao utilizar essa estratégia, as(os) docentes conseguem transformar frustrações decorrentes de dificuldades de aprendizagem das(os) alunos em oportunidades de aprimoramento pedagógico, corroborando estudos de Taxer e Gross (2018), que demonstraram que a reavaliação cognitiva melhora a qualidade das interações entre professoras(es) e estudantes e reduz o estresse docente.

Yin (2016) identificou que professoras(es) que utilizam reavaliação cognitiva apresentam menor esgotamento emocional, pois conseguem ressignificar experiências negativas e se adaptar melhor às demandas do ensino. Dessa forma, essa estratégia está associada a uma maior resiliência emocional e redução da exaustão profissional.

A supressão expressiva, por outro lado, está relacionada a maiores níveis de estresse e *burnout* docente (Taxer; Gross, 2018; Moraes; Gondim; Palma, 2023). De acordo com Sutton (2004), professoras(es) que recorrem à supressão frequentemente enfrentam maior desgaste emocional, pois a inibição contínua de emoções pode gerar um acúmulo de tensão e frustração, dificultando a regulação emocional a longo prazo.

Segundo Cutuli (2014), essa estratégia de regulação emocional atua tardiamente no processo emocional, inibindo a manifestação externa da emoção sem alterar sua experiência subjetiva. Sabe-se que a supressão expressiva envolve a ativação de estruturas cerebrais associadas ao controle cognitivo e à inibição de respostas emocionais automáticas (Cutuli, 2014).

Embora possa ser útil em situações que exigem neutralidade emocional, o uso frequente da supressão expressiva está relacionado a maior esforço cognitivo, prejuízo na memória e menor percepção de suporte social, o que pode contribuir para aumento da carga emocional e do estresse a longo prazo (Cutuli, 2014).

No estudo de Moraes, Gondim e Palma (2023), docentes que utilizam supressão expressiva relataram se sentir emocionalmente esgotados e menos motivados para a prática pedagógica. Além disso, Yin (2016) demonstrou que professoras(es) que frequentemente reprimem suas emoções tendem a experimentar relações menos satisfatórias com suas(seus) estudantes, pois a falta de expressão emocional pode prejudicar o vínculo interpessoal e dificultar o engajamento das(os) alunas(os).

Enquanto a reavaliação cognitiva favorece o bem-estar docente e melhora a qualidade da interação professor(a)-aluno(a), a supressão expressiva tende a aumentar o estresse e prejudicar a saúde mental das(os) professoras(es).

Morais, Gondim e Palma (2023) destacam que a regulação emocional não ocorre de maneira isolada, sendo influenciada pelo contexto sociocultural, pelas características individuais das(os) professoras(es) e pelas demandas institucionais.

Além das estratégias cognitivas, tais como reavaliação cognitiva e supressão expressiva, fatores socioculturais também desempenham um papel na regulação emocional. Elementos como apoio social, reconhecimento institucional e autonomia profissional são importantes para o bem-estar emocional (Aldrup *et al.*, 2020). Crenças e práticas religiosas ou espirituais também podem influenciar a saúde mental, auxiliando no enfrentamento da ansiedade, medos e promovendo o bem-estar emocional, ao ativar diversas áreas cerebrais, associadas a recompensas, emoções, raciocínio moral e concentração (Rodrigues *et al.*, 2023).

No contexto educacional, diferentes formas de suporte – sejam elas baseadas no relacionamento com colegas ou na cultura institucional da escola – podem servir como mediadores na forma como docentes enfrentam os desafios emocionais da profissão (Nwoko *et al.*, 2023).

Assim, o reconhecimento de múltiplas abordagens de regulação emocional pode contribuir para um olhar mais amplo sobre o bem-estar docente e estratégias institucionais de apoio.

Dessa forma, compreender como as(os) docentes utilizam diferentes estratégias de regulação emocional pode contribuir para o desenvolvimento de intervenções voltadas ao bem-estar docente e à promoção de um ambiente educacional mais saudável.

2.3 ABORDAGEM CRÍTICA E INTERSECCIONAL NA PESQUISA DOCENTE

Professoras(es) vivenciam sua profissão de maneiras distintas a depender de fatores como identidade racial, gênero, condições socioeconômicas e localização geográfica, por exemplo. Diante disso, abordagens críticas e interseccionais podem ampliar o olhar sobre as experiências docentes.

Nesta seção, são introduzidas as perspectivas da Teoria Crítica da Raça (*Critical Race Theory* – CRT) e suas derivações, como a Teoria Crítica Quantitativa da Raça (*Quantitative Critical Race Theory* - *QuantCrit*) e a Análise Espacial Crítica da Raça (*Critical Race Spatial Analysis* - CRSA), que possibilitam uma análise mais aprofundada dos dados coletados nesta pesquisa.

2.3.1 A Teoria Crítica da Raça aplicação à Educação

A Teoria Crítica da Raça (*Critical Race Theory* – CRT) emergiu nos Estados Unidos durante a década de 1970 como uma resposta às limitações do pensamento jurídico tradicional em abordar as desigualdades raciais sistêmicas (Bell, 1992). Inicialmente centrada no campo jurídico, a CRT buscava expor e desafiar as estruturas legais que perpetuavam a discriminação racial. Conforme a teoria evoluiu, emergiu a necessidade de sua expansão para além do Direito, reconhecendo que o racismo estrutural¹⁰ permeia diversas esferas da sociedade, incluindo a Educação.

No contexto educacional, Gloria Ladson-Billings e William F. Tate foram pioneiros ao aplicar os princípios da CRT para analisar como o racismo estrutural influencia o acesso e as oportunidades de diferentes grupos raciais no ambiente escolar (Ladson-Billings; Tate, 1995). Os autores argumentaram que as disparidades educacionais não são meramente reflexo de diferenças individuais, mas resultam de sistemas e políticas que historicamente marginalizam estudantes de minorias raciais. Essa perspectiva trouxe à tona a importância de reconhecer e confrontar as narrativas dominantes que frequentemente ignoram ou minimizam as contribuições e experiências de estudantes negras(os) e de outras minorias.

Em relação à prática docente, a CRT pode oferecer uma lente crítica para entender como as experiências das(os) professoras(es) são moldadas por fatores raciais e institucionais. Professoras(es), muitas vezes inconscientemente, perpetuam práticas que desfavorecem alunas(os) de minorias raciais. Portanto, a CRT pode auxiliar professoras(es) a refletirem sobre suas próprias práticas e a considerarem como podem contribuir para a reprodução ou desconstrução dessas desigualdades (Thomas, 2007).

No entanto, a experiência docente não pode ser vista apenas sob a ótica de sua possível participação na perpetuação de desigualdades, mas também deve considerar os impactos dessas desigualdades sobre a(o) própria(o) docente. A CRT permite analisar como professoras(es) negras(es) e de outras minorias raciais enfrentam barreiras institucionais, estereótipos e processos de invisibilização, que afetam suas trajetórias profissionais e práticas pedagógicas (Kohli, 2009; Smith, 2020).

¹⁰ O conceito de racismo estrutural se refere à forma como o racismo está enraizado nas instituições, normas e práticas sociais de uma sociedade, não se limitando a ações individuais, mas operando como parte do funcionamento cotidiano do sistema, sendo um fenômeno que estrutura desigualdades históricas e produz efeitos concretos na distribuição de recursos, acesso a oportunidades e reconhecimento simbólico (Almeida, 2020).

Assim, o viés racial também se manifesta na trajetória de docentes, pois professoras(es) negras(os), podem enfrentar menores oportunidades de ascensão profissional, tendo suas competências mais frequentemente questionadas do que colegas brancos (Mosely, 2018). A CRT também permite compreender como o racismo impacta as práticas pedagógicas de docentes racializadas(os), uma vez que suas próprias experiências influenciam suas concepções de ensino (Ladson-Billings, 2021).

Além disso, há um fator emocional que precisa ser considerado. O trabalho docente já é reconhecido como emocionalmente exigente, e essa carga pode ser intensificada para professoras(es) de grupos historicamente marginalizados.

A negação contínua da subjetividade negra impede o pleno reconhecimento dos negros como intelectuais e educadores. Esta exclusão funciona como um mecanismo de controle colonial concebido para limitar os indivíduos racializados de ocuparem cargos envolvendo o conhecimento intelectual, como os da educação (Santos; Souza, 2024, p. 307).

Embora a CRT tenha suas raízes nos Estados Unidos, suas premissas são relevantes para analisar as dinâmicas raciais na educação brasileira. Professoras(es) negras(os) ainda enfrentam desafios específicos no ambiente escolar, tanto em termos de progressão na carreira quanto em relação ao reconhecimento de sua autoridade acadêmica (Ferreira; Queiroz, 2018). Essa realidade aponta a necessidade de políticas institucionais que promovam um ambiente educacional mais equitativo, não apenas para as(os) alunas(os), mas também para as(os) professoras(es).

Assim, ao trazer a CRT para a discussão sobre o ensino, e não apenas sobre a aprendizagem, é possível ampliar a compreensão das complexidades do racismo estrutural na educação. Isso permite que professoras(es) sejam reconhecidas(os) como sujeitos das relações raciais, e não apenas como mediadoras(es) dessas relações.

2.3.2 *QuantCrit*: ‘números não são neutros’

A Teoria Crítica Quantitativa da Raça (*QuantCrit*) propõe uma abordagem crítica na análise de dados quantitativos, desafiando a suposta neutralidade dos métodos estatísticos tradicionais (Gillborn, Warmington, Demack, 2017). Enquanto as abordagens convencionais frequentemente tratam números como objetivos e isentos de viés, a *QuantCrit* argumenta que dados são coletados, analisados e interpretados dentro de contextos sociais e políticos específicos, refletindo desigualdades estruturais.

Esse campo emergiu da necessidade de aplicar os princípios da Teoria Crítica da Raça (CRT) à análise estatística, visto que as metodologias quantitativas tradicionalmente utilizadas na pesquisa social muitas vezes ignoram ou até reproduzem desigualdades raciais ao mascarar o racismo sistêmico¹¹ (Castillo; Gillborn, 2023). A *QuantCrit* se fundamenta em cinco princípios centrais:

1. A centralidade do racismo: o racismo é estrutural e permeia todas as instituições, incluindo as formas de coleta e interpretação de dados.
2. Números não são neutros: dados quantitativos são moldados por decisões políticas e epistemológicas, podendo refletir preconceitos subjacentes.
3. Categorias não são naturais: as categorias raciais usadas em pesquisas não são fixas ou objetivas, mas construídas socialmente, muitas vezes reforçando desigualdades.
4. Voz e interpretação são fundamentais: os dados não "falam por si só"; a forma como são coletados e analisados influencia os resultados e as interpretações.
5. Compromisso com a justiça social: o objetivo da *QuantCrit* é utilizar a análise quantitativa para revelar e combater desigualdades, em vez de reforçá-las.

Esses princípios desafiam a noção dominante de que a estatística é um campo puramente técnico, promovendo uma abordagem que reconhece como fatores sociais, históricos e raciais afetam os números e suas interpretações (Castillo; Gillborn, 2023).

Como aponta Rollins (2021), nenhuma pesquisa ocorre em um vácuo social e político. A forma como os dados são coletados, analisados e interpretados é moldada por estruturas sociais, influenciando quais perguntas são feitas, quais metodologias são privilegiadas e quais respostas são consideradas relevantes.

Rollins (2021) alerta para a confiança excessiva em modelos quantitativos e computacionais como principais ferramentas para explicar o comportamento humano. Embora esses modelos possam revelar padrões populacionais amplos, eles frequentemente abstraem e simplificam realidades complexas, como o racismo estrutural, resultando em interpretações reducionistas e imprecisas.

O autor destaca que, na Neurociência, há uma forte tendência de utilizar grandes bancos de dados para detectar tendências estatísticas, mas esses modelos frequentemente ignoram as

¹¹ O racismo sistêmico se refere ao modo como diferentes instituições e sistemas sociais (como justiça, educação, saúde e segurança) operam de forma integrada para produzir e reproduzir desigualdades raciais, mesmo na ausência de intenções explícitas discriminatórias. Como apontado anteriormente, o racismo estrutural diz respeito à forma como o racismo está enraizado nas estruturas históricas, políticas e econômicas da sociedade, funcionando como base invisível que sustenta desigualdades. Embora interligados, o estrutural enfatiza o alicerce histórico-social das opressões, enquanto o sistêmico destaca o funcionamento coordenado das instituições na manutenção dessas desigualdades (Almeida, 2019; Bridges, 2019).

experiências vividas dos indivíduos. Essa abordagem pode levar a análises descontextualizadas, nas quais os efeitos do racismo estrutural na saúde e no funcionamento cerebral são reduzidos a fatores biológicos individuais, em vez de serem compreendidos como produtos de desigualdades sistêmicas.

Um dos principais problemas apontados por Rollins (2021) é o uso de variáveis raciais estáticas na pesquisa neurocientífica, sem a devida consideração do contexto social e histórico que influencia esses dados. Isso se reflete, por exemplo, na forma como raça e etnia são frequentemente tratadas como fatores de risco biológicos, sem que se examine como o racismo sistêmico impacta a saúde e o funcionamento cerebral. Muitos estudos classificam grupos raciais de maneira arbitrária e homogênea, sem considerar variáveis socioculturais e históricas que impactam os resultados.

Os dados neurocientíficos "não falam por si só". A interpretação dos achados depende das hipóteses e dos vieses das(os) pesquisadoras(es), que influenciam como os resultados são enquadrados e aplicados. Por exemplo, estudos que utilizam neuroimagens para comprovar a existência de viés racial implícito muitas vezes ignoram as estruturas sociais e históricas que moldam esses vieses. Isso pode levar a conclusões deterministas e reducionistas, sugerindo que certos grupos possuem predisposições neurológicas específicas para determinados comportamentos, em vez de reconhecer o impacto do racismo sistêmico nas diferenças identificadas. A Neurociência precisa se comprometer com a justiça social, não apenas como uma questão ética, mas como uma necessidade para garantir que as pesquisas sejam realmente representativas e não perpetuem desigualdades (Rollins, 2021).

Uma das críticas levantadas pelo autor é a falta de diversidade nas amostras de pesquisa neurocientífica. A maioria dos estudos ainda se baseia em dados coletados predominantemente de populações brancas e ocidentalizadas, tornando os achados limitados em termos de representatividade e aplicabilidade global. Esse viés estrutural reforça desigualdades ao apresentar como "norma" padrões neurológicos baseados em uma parcela específica da população, ignorando as experiências e variações neurobiológicas de grupos marginalizados.

Ao considerar os princípios da *QuantCrit*, este estudo busca não apenas quantificar dados relacionados ao perfil docente e às experiências emocionais, mas também compreender criticamente como as estruturas raciais influenciam a coleta e interpretação desses dados. Como apontam Garcia, López, Vélez. (2018), o uso crítico de dados quantitativos possibilita expor padrões de desigualdade que passariam despercebidos em análises convencionais. Dessa forma, busca-se adotar um olhar interseccional e antirracista na análise quantitativa, garantindo que os

números não sejam apresentados como verdades absolutas, mas como ferramentas para questionar e transformar desigualdades.

2.3.3 Análise Espacial Crítica da Raça: desigualdade situada

A Análise Espacial Crítica da Raça (*Critical Race Spatial Analysis - CRSA*) é uma abordagem teórico-metodológica que examina como espaço, raça e poder interagem para produzir e perpetuar desigualdades educacionais. Conforme discutido por Morrison, Annamma e Jackson (2017), a CRSA integra os princípios da Teoria Crítica da Raça (*Critical Race Theory - CRT*) com análises espaciais, oferecendo uma lente para entender como geografias racializadas influenciam as experiências educacionais.

A CRSA se baseia na premissa de que o espaço não é neutro; pelo contrário, é socialmente construído e carregado de significados que refletem relações de poder e hierarquias raciais. A abordagem busca revelar e desafiar as formas pelas quais o racismo e a supremacia branca se manifestam em espaços geográficos e sociais, afetando diretamente as oportunidades educacionais de comunidades racializadas (Vélez; Solórzano, 2017).

No contexto educacional, a CRSA é utilizada para mapear e analisar como políticas, práticas e estruturas espaciais contribuem para a manutenção de desigualdades raciais. Diferente das análises convencionais que abordam questões educacionais isoladamente (focando apenas no aspecto social, espacial ou histórico), a CRSA argumenta que essas dimensões estão interligadas e devem ser analisadas de forma multiescalar – ou seja, considerando simultaneamente as dinâmicas globais, regionais e locais. Essa abordagem busca entender como fatores estruturais e institucionais criam, mantêm e naturalizam desigualdades raciais no ensino, seja por meio da distribuição geográfica dos recursos educacionais, seja pela forma como diferentes corpos são percebidos e tratados dentro do espaço escolar (Morrison; Annamma; Jackson, 2017).

Considerando que o espaço não é neutro, mas sim construído e condicionado por relações de poder, Morrison, Annamma e Jackson (2017) destacam que as desigualdades educacionais são tanto um fenômeno social quanto espacial, pois a maneira como as instituições são distribuídas, organizadas e acessadas impacta diretamente as experiências e oportunidades educacionais disponíveis para diferentes grupos raciais.

Os autores destacam que nenhum indivíduo pode ser entendido isoladamente do seu contexto; todos operam dentro de estruturas de supremacia branca e racismo. No contexto educacional, isso significa que professoras(es) e alunas(os) não apenas ocupam espaços físicos,

mas também navegam por espaços simbólicos e institucionais que determinam como suas presenças são percebidas, aceitas ou marginalizadas.

É necessário questionar como o espaço institucional constrói expectativas sobre quem pode ocupar certas posições. Como destaca a CRSA, os espaços educacionais não apenas refletem, mas também produzem hierarquias raciais, o que pode se manifestar na distribuição de cargos de liderança, na participação em processos decisórios e na construção de redes acadêmicas que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

Acerca do olhar metodológico para a pesquisa em educação, Morrison, Annamma e Jackson (2017) defendem que os métodos escolhidos pelas(os) pesquisadoras(es) revelam como elas(es) veem o mundo e se posicionam nele. Isso significa que a forma como as pesquisas educacionais são conduzidas – incluindo as perguntas formuladas, os dados analisados e as conclusões apresentadas – carrega implicações políticas e ideológicas.

A CRSA defende que a pesquisa deve privilegiar as vozes e experiências das(os) participantes, utilizando métodos que não apenas descrevam as desigualdades, mas proporcionem um espaço para que os sujeitos racializados articulem suas próprias narrativas e perspectivas. Assim, a CRSA se posiciona como uma ferramenta para humanizar a pesquisa, combatendo análises que reduzem indivíduos a meros números ou variáveis em um modelo estatístico (Morrison; Annamma; Jackson, 2017).

Essa perspectiva é importante para a análise dos IFs no Brasil. Como instituições públicas espalhadas pelo território nacional, os IFs desempenham um papel central na democratização do acesso à educação, mas suas localizações e estruturas institucionais podem refletir e até reforçar desigualdades regionais e raciais.

3 METODOLOGIA

Sendo a metodologia um esclarecimento sobre o tipo de pesquisa e toda ação desempenhada no trabalho de pesquisa (método), no sentido de identificação de ‘como’ o objetivo traçado pode ser atingido, são apresentados, a seguir, a descrição e os procedimentos, com detalhamento sobre os instrumentos utilizados, as(os) participantes e as estratégias de análise de dados em cada etapa.

3.1 DESCRIÇÃO GERAL

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória, descritiva, de abordagem mista (quantitativa e qualitativa) e com um componente longitudinal, situando-se na interface entre pesquisa básica e pesquisa aplicada.

O caráter exploratório se dá pela investigação de um campo ainda pouco estudado no âmbito da linha de Neurociência e Educação, voltado para a experiência docente e os processos emocionais e cognitivos envolvidos no ensino.

O caráter descritivo, por sua vez, se fundamenta no olhar mais detalhado ao contexto dos Institutos Federais e à vivência de professoras(es) de IFs, mapeando descritivamente características do perfil docente.

Além disso, a pesquisa possui um componente longitudinal, pois acompanha as(os) participantes em três etapas distintas, permitindo analisar variações e dinâmicas ao longo do tempo.

Quanto à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa mista (quantitativa e qualitativa). A vertente quantitativa permite identificar padrões e descrever características objetivas da amostra, por meio da aplicação de questionários estruturados e escalas psicométricas¹². Já a vertente qualitativa possibilita uma compreensão mais aprofundada das experiências docentes, explorando narrativas e dimensões subjetivas da prática docente.

Embora o foco principal seja a ampliação do conhecimento teórico, esta pesquisa também traz possibilidades de aplicações práticas, podendo subsidiar formações docentes e políticas institucionais. Dessa forma, ao mesmo tempo em que contribui para o avanço da compreensão sobre a docência, o estudo dialoga com desafios reais do contexto educacional,

¹² As escalas psicométricas são instrumentos padronizados que permitem a mensuração quantitativa de traços psicológicos, emocionais ou comportamentais. Esses instrumentos são desenvolvidos e validados com base em critérios estatísticos rigorosos para garantir sua confiabilidade e validade, sendo amplamente utilizados em pesquisas científicas, especialmente nas áreas de Psicologia e Educação (Pasquali, 2009).

situando-se em um campo interdisciplinar que integra fundamentos da pesquisa básica e aplicada.

3.2 PROCEDIMENTOS

Em relação aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, e considerando-se a classificação de Gil (2019), a presente pesquisa se caracteriza como bibliográfica, documental e de levantamento (*survey*). Além disso, adota um estudo de caso, conforme definido por Yin (2015), para aprofundar a análise qualitativa da experiência docente. Essa classificação se justifica da seguinte forma:

- Pesquisa bibliográfica e documental: baseia-se na análise de materiais publicados, documentos institucionais, legislações e bases de dados oficiais para contextualização dos Institutos Federais.
- Pesquisa de levantamento (*survey*): utiliza a interrogação direta das(os) docentes, por meio da aplicação de questionários estruturados, para identificar características gerais da amostra, e de escalas psicométricas para identificar padrões quantitativos sobre aspectos emocionais e profissionais da docência
- Estudo de caso: a terceira etapa da pesquisa adota essa abordagem para aprofundar a compreensão da experiência docente nos IFs. O estudo de caso é utilizado para investigar um fenômeno dentro de seu contexto real, sem intenção de generalização estatística, mas sim para compreensão aprofundada de dimensões subjetivas e contextuais (Yin, 2015).

Um resumo dos procedimentos adotados de acordo com cada objetivo específico pode ser verificado no Quadro seguinte (Figura 4), conforme as 3 etapas adotadas:

Etapa 1 → Mapeamento do contexto e perfil docente no IF: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento (*survey*), com aplicação de questionário.

Etapa 2 → Dinâmica emocional docente: levantamento (*survey*), com aplicação de escalas padronizadas por meio de questionário.

Etapa 3 → Vivência docente: estudo de caso, com condução de entrevistas cognitivas.

Figura 4 – Quadro-resumo (Objetivos e Desenho Metodológico)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS		INDICADORES	PROCEDIMENTOS	TRATAMENTO
1. Identificar as particularidades do ambiente educacional no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).	E T A P A 1	1.1 Levantamento de informações acerca dos Institutos Federais: contextualização, abrangência, função, características do cargo de professor(a) EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), etc.	Pesquisa documental. Consulta à Plataforma Nilo Peçanha e Portal da Transparência do Governo Federal.	Análise estatística descritiva. Análise estatística comparativa entre variáveis (<i>Software IBM SPSS, versão 25</i>). Análise de Conteúdo dos dados qualitativos (<i>Software IRaMuTeQ</i>).
2. Mapear o perfil de docentes atuantes em Institutos Federais (IFs).		2.1 Identificação de características gerais, funcionais, de identidade e condição docente.	Pesquisa de levantamento (<i>survey</i>), com aplicação de questionário <i>online</i> (elaboração própria).	
3. Caracterizar a dinâmica emocional de docentes de IFs.	E T A P A 2	3.1 Avaliação de estados emocionais (bem-estar subjetivo, emoções na docência e estratégias de regulação emocional).	Pesquisa de levantamento (<i>survey</i>), com aplicação de escalas psicométricas validadas: a) Índice de Saúde Mental (ISM-5) – Damásio, Borsa e Koller (2014). b) Escala de Felicidade Subjetiva (SHS) – Damásio, Zanon e Koller (2014). c) Escala Emoções de Professores (TES) – Moreira <i>et al.</i> (2021). d) Questionário de Regulação Emocional (ERQ) – Boian, Soares e Lima (2009).	Codificação própria das escalas, conforme literatura específica de cada instrumento. Estatística descritiva e análise comparativa (<i>Software IBM SPSS, versão 25</i>).
4. Examinar aspectos relacionais envolvidos na docência nos IFs.	E T A P A 3	4. 1 Investigação da percepção docente em IFs sob uma perspectiva relacional.	Estudo de caso, por meio da entrevista cognitiva utilizando a ferramenta <i>Self-in-Relation to Teaching</i> (SiR2T) – Rodriguez (2016, 2018, 2020).	Codificação e categorização com base no <i>framework</i> das “Cinco Consciências do Ensino” (<i>The Five Awarenesses of Teaching</i>).

Fonte: Elaboração própria.

Dado o caráter longitudinal e em etapas sucessivas da pesquisa, os procedimentos metodológicos serão detalhados, a seguir, por etapa.

3.2.1 Etapa 1 – Mapeamento do contexto e perfil docente

A Etapa 1 teve como foco o levantamento do contexto dos Institutos Federais e o mapeamento do perfil docente, por meio da coleta de dados documentais, quantitativos e qualitativos em larga escala. A seguir, são apresentados os instrumentos utilizados, as(os) participantes envolvidas(os) e as estratégias adotadas para a análise dos dados desta etapa.

3.2.1.1 Instrumentos

Com relação aos instrumentos para a coleta de dados na Etapa 1, foi utilizado um questionário, de elaboração própria, desenvolvido na plataforma virtual *Google Forms*, para aplicação *online*, em virtude das diferentes localidades da amostra pretendida, contendo majoritariamente perguntas fechadas, na modalidade múltipla escolha, caixa de seleção e Escala de Likert¹³, além de perguntas abertas, para respostas simples e questões abertas não obrigatórias em que a(o) participante poderia escrever livremente, se desejasse complementar alguma resposta.

Uma atenção especial foi dada à apresentação do questionário (tanto na Etapa 1 quanto na Etapa 2), com um vídeo-convite-agradecimento da pesquisadora, com o propósito de tornar a abordagem mais humanizada.

Dividiu-se o questionário¹⁴ (Apêndice A) em 7 seções:

- Seção 1: Apresentação da pesquisadora e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Seção 2: Saúde geral (estado emocional, qualidade do sono e prática de exercício físico);
- Seção 3: Dados gerais (sexo, gênero, orientação sexual, faixa etária, nacionalidade, naturalidade, estado civil, raça, espiritualidade, parentalidade, domicílio e deficiência/necessidade específica);
- Seção 4: Dados funcionais (local de trabalho, regime, carga horária, tempo de docência, escolaridade, formação inicial, níveis de atuação e cargo de liderança);

¹³ A escala de Likert é uma técnica de mensuração utilizada para avaliar atitudes, opiniões ou percepções, geralmente composta por uma sequência de afirmações e opções de resposta graduadas em níveis de concordância ou discordância. Trata-se de uma escala ordinal, desenvolvida por Rensis Likert em 1932, amplamente aplicada em pesquisas sociais e educacionais (Martins; Theóphilo, 2009).

¹⁴ O questionário da Etapa 1 pode ser acessado, na íntegra, para visualização, em: <https://forms.gle/ss3XmJWgjRch462B9>.

- Seção 5: Trajetória, identidade profissional e condição docente (como se tornou docente, realização profissional, lembranças de ex-professoras(es), enquanto estudante);
- Seção 6: Consciência de si mesmo como professor(a): questões adaptadas da pesquisa de Rodriguez e Fitzpatrick (2014), relacionadas às consciências do ensino (*Five Awarenesses of Teaching Framework*) - configurada como opcional;
- Seção 7: Neurociências e Educação (conhecimento sobre o campo) e interesse em participar das próximas etapas da pesquisa.

3.2.1.2 Participantes

Em relação às(aos) participantes do estudo, para todas as etapas estabeleceu-se como foco Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico atuantes em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em todas as regiões do Brasil.

O foco nos sujeitos inseridos no contexto dos Institutos Federais se justifica pela compreensão da Rede Federal como uma abrangente amostra das representações sociais nos processos de formação e prática docente com atuação em contextos de diversidade/desigualdade: com ênfase nos aspectos étnicoraciais, sócio territoriais, políticos, culturais e econômicos. Além disso, reforça-se o caráter dinâmico das(os) professoras(es) que atuam em IFs, uma vez que são caracterizadas(os) como Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), podendo atuar desde o curso técnico de nível médio na forma integrada, até a pós-graduação, incluindo também cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e técnicos subsequentes diversos.

Participaram da etapa 1 docentes vinculadas(os) a IFs, em qualquer regime de contratação (efetivo, substituto ou temporário) e com qualquer tempo de serviço. Como critério de inclusão, considerou-se a aceitação livre e voluntária em participar da pesquisa, mediante leitura e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O número inicial de participantes foi estimado com base em cálculo amostral proporcional ao universo dos IFs, considerando-se o valor de 42.967 (número total da população de docentes em IFs), de acordo com os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, edição 2022). Adotou-se o grau de confiança padrão de 95%, com margem de erro

de 5%¹⁵. Com essa configuração, o tamanho esperado da amostra para a etapa 1 seria de 381.

Os resultados referentes ao número efetivo de participantes e sua distribuição estão apresentados na seção de resultados.

As questões éticas desta pesquisa estão descritas no item 3.3.

3.2.1.3 Estratégias de análise de dados

Foram aplicadas técnicas de estatística descritiva e inferencial para os dados quantitativos e análise qualitativa temática e lexical para os dados provenientes das respostas abertas.

Os dados quantitativos foram tratados eletronicamente, com organização e limpeza inicial realizada no *Microsoft Excel* e na ferramenta Planilhas *Google* e posterior aplicação de estatísticas descritivas e análises de associação entre variáveis.

Foram adotadas as seguintes fases de análise:

- Tabulação eletrônica dos dados → Organização e estruturação das respostas para posterior tratamento estatístico.
- Estatística descritiva → Cálculo de frequências, médias, desvios-padrão e percentuais, de forma a caracterizar os dados sociodemográficos e funcionais das(os) docentes.
- Análise de associação → Aplicação de testes estatísticos para verificar associações entre variáveis de interesse.

Assim, as estratégias de análise dos dados da Etapa 1 consideraram o tratamento estatístico de variáveis categóricas¹⁶ (ou qualitativas no sentido estatístico), apresentadas em forma de frequências absolutas e relativas. Para a avaliação da associação entre algumas variáveis, foram aplicados testes estatísticos específicos: o teste de McNemar foi utilizado para comparar o estado emocional no início e no final do questionário, e o teste Qui-Quadrado foi empregado para verificar possíveis associações entre a realização profissional e outras variáveis categóricas coletadas.

As análises foram realizadas com o auxílio do *software IBM SPSS*, versão 25,

¹⁵ Esses parâmetros indicam que, em 95% das vezes, os resultados obtidos a partir da amostra estarão dentro de uma faixa de ± 5 pontos percentuais do valor real da população (Triviños, 1987; Field, 2013).

¹⁶ Variáveis categóricas representam atributos ou classificações, podendo ser nominais, quando não há ordem entre as categorias (ex.: sexo, cor, região), ou ordinais, quando há uma hierarquia ou sequência (ex.: escolaridade, níveis de realização). Já as variáveis quantitativas são expressas por números e podem ser contínuas ou discretas (quando coletados em valores inteiros). (Pestana; Gageiro, 2014).

adotando-se nível de significância de 5%. Ressalta-se que esta abordagem é distinta da análise qualitativa textual realizada sobre as respostas abertas.

Portanto, para o tratamento dos dados qualitativos provenientes das respostas abertas do questionário da Etapa 1, foi utilizado o *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que possibilitou a categorização dos textos a partir de análise de similitude e nuvens de palavras, além da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Especificidades e AFC, identificando padrões lexicais relevantes.

3.2.2 Etapa 2 – Dinâmica emocional docente

Esta etapa teve como foco a compreensão de aspectos emocionais da docência, por meio da aplicação de instrumentos validados com base psicométrica e da análise da percepção das(os) docentes sobre sua saúde mental, emoções no contexto do ensino e estratégias de regulação emocional. A seguir, são apresentados os instrumentos, participantes e estratégias de análise empregados na Etapa 2.

3.2.2.1 Instrumentos

Na etapa 2, um novo questionário¹⁷ (Apêndice B) foi desenvolvido na plataforma virtual *Google Forms*, para aplicação *online*, contendo as questões de 04 escalas psicométricas:

1. Índice de Saúde Mental (ISM-5): desenvolvido por McHorney e Ware, Jr. (1995); versão brasileira por Damásio, Borsa e Koller (2014).

Tipo de questão: 5 itens em escala Likert de 5 pontos (1 = nunca, 5 = todo o tempo).

Objetivo: Avaliar sintomas de ansiedade (2 itens: a, c) e depressão (3 itens: b, d, e).

Escores mais altos indicam melhor saúde mental.

Exemplo: "*Quanto tempo você tem se sentido muito nervoso(a)?*" (ansiedade) e "*Quanto tempo você tem se sentido tão deprimido(a) que nada pudesse animá-lo(a)?*" (depressão).

Análise: Soma dos itens (itens c, e: carga fatorial invertida).

2. Escala de Felicidade Subjetiva (*Subjective Happiness Scale* - SHS): desenvolvida por Lyubomirsky e Lepper (1999); versão brasileira por Damásio, Zanon e Koller (2014).

Tipo de questão: 4 itens em escala Likert de 7 pontos.

¹⁷ O questionário da Etapa 2 pode ser acessado, na íntegra, para visualização, em: <https://forms.gle/LXTYbe1znsPwsdQA8>.

Respostas possíveis: Os pontos variam de declarações como "Uma pessoa não muito feliz" (1) a "Uma pessoa muito feliz" (7), ou "Nem um pouco" (1) a "Muito" (7), dependendo do item.

Objetivo: Medir a percepção de felicidade subjetiva.

Exemplo: *"Comparado à maioria dos meus colegas/amigos, eu me considero..."*

Análise: Média das respostas (item 4: carga fatorial invertida).

3. Escala de Emoções de Professores (*Teacher Emotions Scales* - TES)¹⁸: desenvolvida por Frenzel *et al.* (2016); versão brasileira por Moreira *et al.* (2021).

Tipo de questão: 13 itens em escala Likert de 4 pontos (1 = discordo totalmente, 4 = concordo totalmente).

Objetivo: Avaliar emoções de prazer, raiva e ansiedade no contexto docente.

Itens por emoção:

- . Prazer: 5 itens (a, b, c, d-e, i). Exemplo: *"De modo geral, ensinar me deixa feliz."*
- . Raiva: 3 itens (f, g, h). Exemplo: *"Às vezes, eu fico realmente furioso enquanto ensino."*
- . Ansiedade: 4 itens (j, k, l, m). Exemplo: *"Eu me sinto tenso e nervoso enquanto ensino."*

Análise: Média das respostas em cada subescala (item i: carga fatorial invertida).

4. Questionário de Regulação Emocional (*Emotion Regulation Questionnaire* - ERQ): desenvolvido por Gross e John (2003); versão brasileira por Boian, Soares e Lima (2009).

Tipo de questão: 10 itens em escala Likert de 7 pontos (1 = discordo totalmente, 7 = concordo totalmente).

Objetivo: Avaliar estratégias de regulação emocional:

- . Reavaliação cognitiva (6 itens: 1, 3, 5, 7, 8 e 10). Exemplo: *"Quando quero sentir mais emoções positivas, mudo o que estou pensando."*
- . Supressão expressiva (4 itens: 2, 4, 6 e 9). Exemplo: *"Eu controlo as minhas emoções não as expressando."*

Análise: Média das respostas em cada subescala.

¹⁸ A versão original da *Teacher Emotions Scales* (TES), desenvolvida por Frenzel *et al.* (2016), contém 12 itens distribuídos em três fatores: *Enjoyment* (prazer), *Anger* (raiva) e *Anxiety* (ansiedade). Na adaptação brasileira (Moreira *et al.*, 2021), um 13º item foi adicionado (item 'e'): "De modo geral, eu me sinto entusiasmado enquanto ensino", inserido no fator *Prazer* para capturar nuances específicas das experiências emocionais de professoras(es) brasileiras(os) (Moreira *et al.*, 2021). Além disso, o item original "De modo geral, ensinar me frustra" ("*Overall, teaching frustrates me*"), que na escala original pertencia ao fator *Raiva*, foi realocado para o fator *Prazer* (com carga fatorial invertida), sugerindo diferenças culturais ou amostrais que influenciam a percepção desse sentimento.

Além das 4 escalas, foi reaplicada a pergunta sobre realização profissional (abordada inicialmente na etapa 1), com o intuito de observar possíveis mudanças ao longo do tempo. Os instrumentos foram organizados em formulário eletrônico considerando-se uma apresentação humanizada (vídeo de apresentação da pesquisadora), tal qual na primeira etapa.

3.2.2.2 Participantes

Para a Etapa 2, considerando o caráter longitudinal do estudo, os critérios de inclusão corresponderam à participação prévia na Etapa 1 e à manifestação de interesse em continuar na pesquisa. Um novo aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi solicitado especificamente para esta fase.

Foram excluídas(os) da Etapa 2 as(os) docentes que não participaram da Etapa 1, bem como aquelas(es) que, apesar de terem participado da etapa anterior, declararam desinteresse em prosseguir na pesquisa ou não concordaram com o novo aceite do TCLE.

3.2.2.3 Estratégias de análise de dados

Os escores das escalas psicométricas utilizadas na Etapa 2 foram analisados conforme os protocolos de codificação de cada instrumento, garantindo a fidedignidade dos dados. Além disso, foram verificadas as consistências internas (alpha de Cronbach¹⁹) de cada escala.

Os dados desta etapa foram analisados com uso de estatística descritiva (frequência, média e desvio-padrão), além de cruzamentos exploratórios com algumas variáveis da etapa anterior e entre os próprios construtos das escalas aplicadas na Etapa 2.

Para tanto, a fim de garantir comparabilidade estatística entre os dados coletados nas diferentes etapas, foram revisadas algumas análises descritivas da Etapa 1 considerando apenas o *n* relativo às(aos) docentes que permaneceram na pesquisa na Etapa 2. Assim, alguns dados sociodemográficos, funcionais e sobre autoconsciência (coletados na etapa 1) foram reanalisados no novo contexto amostral (etapa 2), garantindo que as comparações fossem realizadas corretamente.

As análises estatísticas foram conduzidas no *SPSS* (versão 25), utilizando um nível de significância de 5%. Como as variáveis quantitativas não apresentaram distribuição normal

¹⁹ O coeficiente alpha de Cronbach é uma medida da confiabilidade interna de um instrumento, índice ou escala, indicando o grau de consistência das respostas aos itens que compõem esse instrumento. Varia de 0 a 1, sendo que valores mais altos (acima de 0,70) sugerem maior consistência entre os itens avaliados (Vogt; Johnson, 2011).

(teste de Shapiro-Wilk), os dados foram analisados por meio de mediana e quartis, e foram aplicados os seguintes testes estatísticos:

- Correlação de Spearman: Para analisar relações entre variáveis quantitativas.
- Teste de Mann-Whitney: Para comparar dois grupos (ex.: sexo e saúde mental).
- Teste de Kruskal-Wallis: Para comparar três ou mais grupos (ex.: diferentes regiões e realização profissional).
- Teste de McNemar: Para analisar mudanças na realização profissional entre a Etapa 1 e Etapa 2.

Como o objetivo da etapa era explorar associações entre variáveis categóricas, correlações entre escores de escalas psicométricas e observar padrões gerais, e não estabelecer relações de causalidade, optou-se por uma análise quantitativa descritiva, com tratamento adequado ao tipo de dado gerado por cada instrumento²⁰.

3.2.3 Etapa 3 – Vivência docente

A Etapa 3 da pesquisa teve como objetivo aprofundar a compreensão de aspectos subjetivos e cognitivos envolvidos na prática docente, a partir da perspectiva das(os) próprias(os) docentes, com foco na experiência vivida. Esta etapa qualitativa foi inspirada nos princípios do estudo de caso e utilizou entrevistas cognitivas, com análise das narrativas para acessar a percepção das professoras sobre si mesmas no exercício da docência. A seguir, são apresentados os instrumentos, participantes e estratégias de análise da Etapa 3.

3.2.3.1 Instrumentos

Na etapa 3, foram realizadas entrevistas com utilização da ferramenta *Self-in-Relation-to-Teaching Interview* (SiR2T), desenvolvida por Vanessa Rodriguez (2016), adaptada ao contexto brasileiro. A SiR2T é uma entrevista cognitiva²¹ projetada para explorar as percepções docentes sobre sua prática de ensino, adotando uma abordagem humanizadora, orientada por estruturas feministas e sensíveis ao trauma, visando aumentar o engajamento das(os) participantes.

²⁰ Em termos estatísticos, *associação* refere-se à existência de uma relação entre variáveis categóricas (ex.: sexo e realização profissional). Já a *correlação* diz respeito à intensidade e direção da relação entre duas variáveis numéricas (ex.: escore de saúde mental e escore de felicidade subjetiva). A *causalidade*, por sua vez, pressupõe relação de causa e efeito (Pestana; Gageiro, 2014), o que não pode ser inferido neste estudo, dado seu delineamento não experimental.

²¹ A entrevista cognitiva foi inicialmente desenvolvida por Fisher e Geiselman (1984, 1992) no contexto forense para maximizar a recuperação de memórias de testemunhas e vítimas. Baseia-se em princípios da Psicologia Cognitiva e utiliza técnicas estruturadas para facilitar o relato detalhado de eventos. Embora tenha sido criada para investigações criminais, a abordagem da entrevista cognitiva foi adaptada para diversas áreas, incluindo a Psicologia Educacional e a Neurociência Cognitiva.

A ferramenta SiR2T adapta princípios da entrevista cognitiva ao contexto educacional, buscando compreender a relação das(os) docentes com sua prática de ensino. É utilizado um diagrama (Apêndice C) que representa diferentes níveis de importância (mais importante, pouco importante, menos importante) e contém quatro categorias: "Eu", "Contexto Pessoal", "Habilidades" e "Influências Externas". Essas categorias abrangem diversos aspectos que podem influenciar a prática docente, como emoções, identidade, intuição, relações interpessoais e contexto institucional.

O diagrama não deve ser preenchido pelas(os) participantes, mas serve como um recurso interno para a pesquisadora estruturar as respostas e categorizá-las posteriormente.

Durante a entrevista, o diagrama foi utilizado pela pesquisadora como guia interno para estruturar a conversa e organizar as respostas. Além disso, para estimular a reflexão prévia, foi introduzida uma pergunta inicial enviada às participantes, por e-mail, antes da entrevista, funcionando como um efeito *priming*. A pergunta foi formulada da seguinte maneira: "*Em que você está focando sua mente ao longo do seu processo de ensino?*"

O efeito *priming* é um fenômeno no qual a exposição prévia a um estímulo influencia a resposta a estímulos subsequentes, sem que o indivíduo tenha plena consciência dessa influência (Bargh, 2006). No contexto da SiR2T, essa pergunta inicial tem o objetivo de ativar representações mentais relacionadas à prática docente, preparando as(os) participantes para uma reflexão mais profunda durante a entrevista.

A SiR2T ajusta a condução da entrevista conforme o nível de suporte necessário para cada participante, adotando estratégias de *low support* e *high support*. Essa abordagem é fundamentada na *Dynamic Skill Theory* (Fischer, 1980), que propõe que o desenvolvimento cognitivo é dinâmico e pode ser potencializado por meio de diferentes níveis de assistência.

- *Low Support*: a entrevistadora mantém uma postura mais passiva, permitindo que a pessoa entrevistada conduza a conversa livremente, favorecendo respostas narrativas e mais espontâneas.
- *High Support*: a entrevistadora adota um papel mais ativo, oferecendo direcionamento adicional para auxiliar a pessoa entrevistada a organizar e expressar suas reflexões de forma mais estruturada.
- A adaptação entre *low* e *high support* garante que as docentes tenham espaço para explorar sua percepção sobre o ensino de maneira profunda e reflexiva, promovendo maior engajamento e segurança psicológica ao longo da entrevista.

A SiR2T foi adaptada para sua aplicação no Brasil, sob a supervisão direta da idealizadora da ferramenta, Vanessa Rodriguez. Além das adaptações linguísticas, de tradução, foram realizadas modificações na condução da entrevista, considerando preferências e especificidades das participantes brasileiras.

Originalmente, as entrevistas da SiR2T são realizadas por chamadas telefônicas, mas no presente estudo, optou-se por conduzi-las via chamada de vídeo pelo *Google Meet*, devido à resistência das participantes em utilizar apenas ligações telefônicas tradicionais, por áudio. As entrevistas foram conduzidas individualmente.

A escolha da SiR2T nesta pesquisa deve-se à busca por uma abordagem humanizadora, fundamentada em metodologias feministas, que têm o potencial de aumentar o engajamento e promover maior consciência relacional no ensino.

3.2.3.2 Participantes

Especificamente na Etapa 3, além dos critérios de inclusão relativos à: participação nas etapas anteriores (1 e 2); manifestação de interesse em seguir participando da pesquisa e; aceite dos Termos de Consentimento, foram estabelecidos critérios específicos para a última etapa: docentes do sexo feminino, que se autodeclararam negras (pretas ou pardas) e que representassem diferentes regiões do Brasil, além de terem a partir de 03 (três) anos de atuação na Rede Federal, ou seja, que já tivessem finalizado o estágio probatório. Esse recorte foi adotado para garantir diversidade regional e aprofundar as análises sobre as experiências docentes a partir de uma perspectiva interseccional.

A escolha de incluir exclusivamente professoras negras na Etapa 3 não se trata apenas de um critério metodológico, mas de uma decisão fundamentada teoricamente nas epistemologias críticas adotadas nesta pesquisa, como a *Self-in-Relation Theory* (SiR) e a Teoria Crítica da Raça (CRT), com seus desdobramentos. Em um contexto acadêmico historicamente marcado pela supremacia branca e masculina, é necessário reconhecer que toda pesquisa é influenciada por relações de poder. Como aponta a *Self-in-Relation Theory*, não há separação entre quem somos e como produzimos conhecimento; nossa identidade e nossas experiências informam nossa prática investigativa. Assim, a inclusão intencional de professoras negras visou não apenas garantir representatividade, mas também posicionar esta pesquisa como uma produção de conhecimento crítico e consciente da parcialidade estrutural da ciência.

Dessa forma, foram excluídos, na Etapa 3, docentes do sexo masculino, além de

docentes do sexo feminino que não se autodeclararam negras e aquelas(as) cuja inclusão comprometeria a diversidade regional desejada para a amostra qualitativa.

O detalhamento sobre o processo de triagem para a amostra da Etapa 3 é apresentado no capítulo de Resultados.

3.2.3.3 Estratégias de análise de dados

Os dados qualitativos provenientes das entrevistas cognitivas da Etapa 3 foram analisados com base na estrutura de codificação do *The Five Awarenesses of Teaching Framework* (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014; Rodriguez *et al.*, 2020, 2022), permitindo a categorização das narrativas das participantes conforme os cinco domínios de consciência docente.

A análise seguiu um processo rigoroso para garantir a validade dos achados, sendo conduzida integralmente pela pesquisadora, considerando-se que é reconhecida a aceitabilidade de análises individuais em investigações qualitativas exploratórias, desde que acompanhadas por estratégias de rigor metodológico (Gibbs, 2009; Patias; Hohendorff, 2019). Essas estratégias incluíram:

- Resumos analíticos → Anotações reflexivas registradas ao longo do processo analítico para documentar percepções, *insights* emergentes e garantir a rastreabilidade das interpretações (Gibbs, 2009; Rodriguez *et al.*, 2020, 2022).
- Codificação estruturada → Categorização das narrativas com base no modelo das Cinco Consciências do Ensino (*The Five Awarenesses of Teaching Framework*), garantindo um processo sistemático e coerente de análise (Rodriguez *et al.*, 2020, 2022).
- Triangulação de dados → Confrontação das narrativas das docentes com os dados quantitativos das Etapas 1 e 2. Esse procedimento visou ampliar a compreensão dos achados, permitindo cruzar informações sobre experiências subjetivas e dados objetivos obtidos nas etapas anteriores (Meydan; Akkas, 2024).

A análise individual foi conduzida buscando garantir consistência e rigor, mesmo sem a participação de múltiplos codificadores. Embora, conforme propõe Rodriguez *et al.* (2020), a codificação conjunta seja recomendada para minimizar vieses interpretativos, em estudos exploratórios voltados à compreensão de fenômenos subjetivos, análises conduzidas por um único pesquisador são metodologicamente aceitas, desde que acompanhadas de procedimentos que garantam transparência e confiabilidade dos achados

(Gibbs, 2009; Patias; Hohendorff, 2019).

Além disso, a condução da análise individual foi respaldada pela supervisão e orientação da idealizadora da SiR2T, Profa. Vanessa Rodriguez. Esse suporte garantiu que o protocolo de análise mantivesse coerência com a proposta original da ferramenta, ao mesmo tempo em que permitiu adaptações metodológicas para o contexto brasileiro.

3.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº 61268522.6.0000.5149.

Uma vez que a coleta de dados com os participantes envolve momentos distintos, com diferentes instrumentos, foram consideradas versões diferenciadas de TCLE. A etapa 3, que envolveu gravação de imagem e áudio (entrevistas cognitivas), foi devidamente esclarecida às participantes, por meio das informações contidas nos Termos de Consentimento, sendo explicitado que os conteúdos não seriam divulgados publicamente, mas apenas visualizados pelas pesquisadoras na análise dos resultados da pesquisa. Ressalta-se que os conteúdos gravados são de responsabilidade das pesquisadoras envolvidas, garantindo e assegurando a integridade dos dados e preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

Todos os dados coletados são confidenciais e as identidades das(os) participantes da pesquisa não serão reveladas publicamente em hipótese alguma e somente as pesquisadoras envolvidas neste projeto têm acesso a essas informações, utilizadas somente para fins de pesquisa.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos ao longo das três etapas da pesquisa. A estrutura adotada segue a lógica metodológica da investigação, iniciando com os achados quantitativos e qualitativos da Etapa 1, passando pela análise dos dados das escalas psicométricas da Etapa 2, e finalizando com as narrativas e categorias emergentes da Etapa 3, a partir da aplicação da *Self-in-Relation to Teaching Interview* (SiR2T).

Dado o caráter exploratório da pesquisa, os resultados são expostos de forma detalhada, incluindo descrições estatísticas, análise de padrões qualitativos e inferências iniciais. Em alguns momentos, há reflexões sobre possíveis relações entre os achados e inferências preliminares dos dados. No entanto, é importante diferenciar essas análises iniciais da Discussão, que será abordada no próximo capítulo.

Enquanto nesta seção o foco está na apresentação organizada dos resultados e em algumas inferências iniciais baseadas nos próprios dados, na seção de Discussão se ampliam essas análises, trazendo o embasamento teórico para aprofundar os achados, suas implicações e conexões com a literatura existente.

A estrutura dos resultados está organizada da seguinte maneira:

1. Resultados da Etapa 1 – Caracterização do ambiente educacional, perfil docente e análise qualitativa das respostas abertas.
2. Resultados da Etapa 2 – Análise das escalas psicométricas e suas associações.
3. Resultados da Etapa 3 – Narrativas docentes e análise baseada no framework das Cinco Consciências do Ensino (*Five Awarenesses of Teaching Framework*).
4. Síntese e triangulação dos achados – Conexões entre os resultados das três etapas, indicando convergências e apontando elementos para aprofundamento na Discussão.

4.1 RESULTADOS DA ETAPA 1

Nesta primeira etapa, foram coletados dados quantitativos e qualitativos com o objetivo de identificar as particularidades do ambiente educacional nos Institutos Federais (IFs) e mapear o perfil das(os) docentes atuantes na Rede Federal.

Os resultados são apresentados em duas partes:

1. Análise documental → Levantamento de informações sobre os IFs a partir de fontes institucionais e bases de dados oficiais.
2. Análise quantitativa e qualitativa → Caracterização do perfil docente e análise das percepções das(os) participantes.

4.1.1 Caracterização dos Institutos Federais

Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com base na legislação vigente (especialmente a Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008 e alterações posteriores), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências). Além disso, foram consultados dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha²², que é “um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal [...]” (Moraes, 2020, p. 7), além do Portal da Transparência do Governo Federal²³ e outras fontes bibliográficas, permitindo levantar informações sobre: origem, estrutura organizacional dos IFs, abrangência e distribuição nacional, e características do cargo de professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

4.1.1.1 Descrição geral

Os IFs fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e são instituições de educação básica, profissional e superior, equiparadas, de acordo com a legislação vigente, às Universidades Federais. Ofertam diferentes tipos de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 2008).

A implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública de Educação Profissional e Tecnológica se configura como uma das características essenciais do estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

Essa característica é concretizada por meio da criação, em 2008, de uma nova estrutura institucional denominada Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), que são estabelecidos através da integração de diversos modelos existentes e da experiência e capacidade já consolidadas nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, bem como nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Dessa forma, os Institutos Federais foram criados a partir das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) anteriores, por meio de sua adesão ao modelo

²² Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> . Acesso em: 10 nov. 2022.

²³ Portal da Transparência do Governo Federal. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/> . Acesso em: 31 out. 2022.

proposto pelo Ministério da Educação, conforme estipulado no artigo 5º da Lei nº 11.892/2008, que regula sua criação (Brasil, 2008).

Os Institutos Federais são caracterizados por sua natureza pluricurricular e *multicampi*, o que significa que eles oferecem uma variedade de cursos em diversas áreas do conhecimento e possuem unidades de ensino em diferentes localidades. Eles foram criados, em 2008, com o objetivo de oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade em diferentes níveis e modalidades, além de promover a pesquisa, a inovação e a extensão.

Dentro da proposta de educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais podem oferecer os seguintes cursos: Técnico de nível médio na forma integrada, Técnico subsequente, Educação de Jovens e Adultos, cursos de Formação Inicial e Continuada, além de Licenciaturas, cursos superiores de Tecnologia, Bacharelados e Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Os IFs têm como missão promover a formação integral das(os) estudantes, aliando teoria e prática, e preparando-as(os) para o mundo do trabalho e para a cidadania ativa.

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. **Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino** e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. (Pacheco, 2010, p. 13, grifo nosso).

Para Pacheco (2010), a estrutura curricular dos Institutos Federais oferece às(aos) profissionais da educação um ambiente único para a construção de conhecimento.

A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, **da educação básica até a pós-graduação**, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o **princípio da verticalização**. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em **diferentes níveis e modalidades de ensino**, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Pacheco, 2010, p. 22, grifo nosso).

Na perspectiva da atuação docente em Institutos Federais cabe destacar que, conforme enfatizado por Amorim Junior, Schlindwein e Matos (2018, p. 1219), a legislação que estabeleceu os IFs “trouxe exigências de um professor que ainda não havia sido pensado no Brasil, com um conjunto de competências que atenda diferentes níveis de ensino (do Ensino Médio à pós-graduação), públicos e faixas etárias”. Essa classe de professoras(es) é denominada Professor(a) da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Professor EBTT).

[...] o trabalho do Professor EBTT engloba diversas modalidades educacionais, atendimento a um **público diversificado e atividades que envolvem o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e o apoio administrativo** [...] Neste contexto, ao professor EBTT as exigências de atuação se colocam em diversos sentidos, tanto na promoção do ensino, quanto na pesquisa, extensão e apoio administrativo. Observa-se a **necessidade deste professor ser polivalente, atuar com excelência do nível médio até a Pós-graduação** [...]. (Amorim Junior, Schlindwein; Matos, 2018, p. 1219; 1226, grifo nosso).

Os Institutos Federais têm finalidades e características voltadas para a promoção da qualificação profissional, em diversos setores da economia brasileira, cabendo aqui destacar as seguintes finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no **desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às **demandas sociais e peculiaridades regionais**; III - promover a **integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior**, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no **mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural** no âmbito de atuação do Instituto Federal; [...] (Brasil, 2008, p. 2 - Art. 6º, grifo nosso).

Em relação aos objetivos descritos em Lei, os Institutos Federais se propõem a:

I - ministrar **educação profissional técnica de nível médio**, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da **educação de jovens e adultos**; II - ministrar **cursos de formação inicial e continuada** de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar **pesquisas aplicadas**, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver **atividades de extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na **produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos**; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à **geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional**; e VI - ministrar em nível de **educação superior**: a) cursos superiores de **tecnologia** visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de **licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de **bacharelado e engenharia**, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de **pós-graduação lato sensu** de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de **pós-graduação stricto sensu** de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (Brasil, 2008, p. 2 - Art. 7º, grifo nosso).

Com a proposta de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, essa organização pedagógica verticalizada dos Institutos Federais constitui-se como uma de suas características mais marcantes e influencia, sobremaneira, o trabalho das(os) docentes, uma vez que a elas(es) é permitida (e requerida) a atuação em diferentes níveis de ensino, além da atuação no âmbito da pesquisa, extensão e administração.

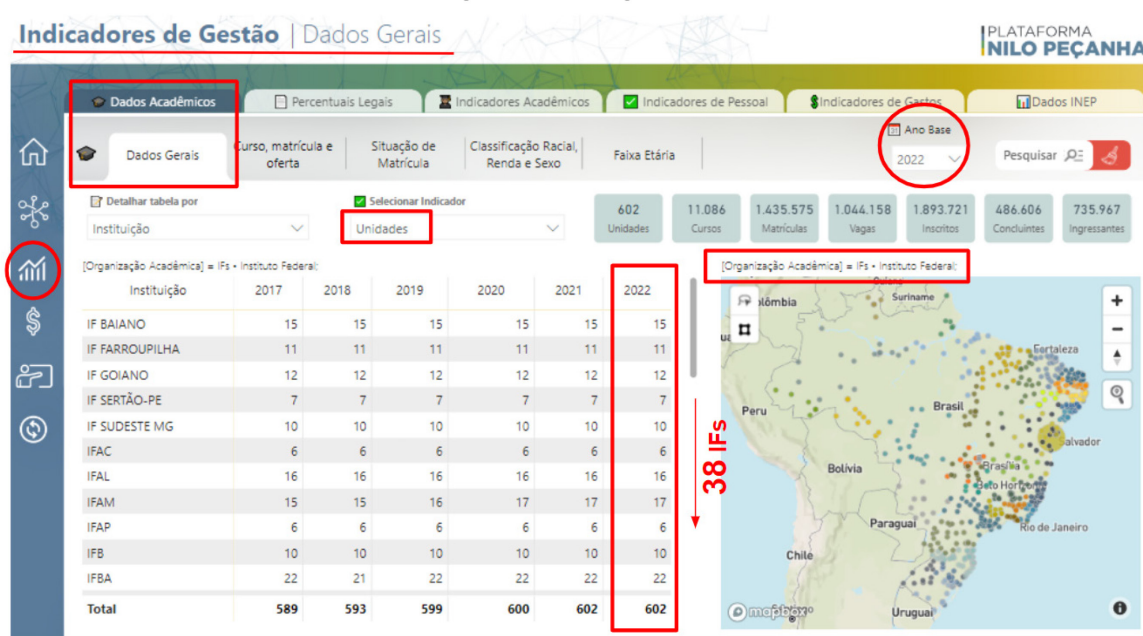
4.1.1.2 Abrangência

É importante salientar que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, além dos Institutos Federais, apresenta-se composta (verificação em novembro de 2023) por 01 Universidade Tecnológica Federal, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II, e que a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) reúne dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros de todas as unidades da Rede Federal.

No entanto, este trabalho contempla especificamente informações sobre os Institutos Federais (IFs). Assim, houve necessidade de indicação de filtros de busca na PNP, com o intuito de obter dados relacionados exclusivamente aos IFs e docentes dessas instituições.

Conforme indicação na Figura 5, foi inicialmente realizada uma busca nos “Indicadores de Gestão” da PNP, no diretório “Dados Gerais” da guia “Dados Acadêmicos”, tendo como definição da “Organização Acadêmica” somente os IFs.

Figura 5 – Abrangência IFs



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Acesso em novembro/2023)

Até novembro de 2023, foram contabilizados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo 602 *campi* distribuídos entre as 27 unidades federativas brasileiras, com oferta de 11.086 cursos e 1.435.575 matrículas. Vale ressaltar que algumas fontes citam uma quantidade maior que 602 unidades, por considerarem também os Pólos de Inovação, Centros de Referência e Reitorias.

As 38 Instituições estão distribuídas nas regiões brasileiras, conforme demonstrado na Figura 6, sendo possível notar que a Região Nordeste é a que apresenta maior quantidade de unidades (*campi*). Embora o Brasil possua 27 Unidades Federativas, há algumas (Bahia, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) que possuem mais de um Instituto Federal, com destaque para Minas Gerais, com cinco, sendo então o estado que mais possui IFs; no entanto, o estado de São Paulo, que abriga somente o IFSP, possui o maior número de *campi*.

Figura 6 – Quadro: Distribuição de IFs por região

Região	Estados	Instituição (IF)	Sigla	Unidades (<i>campi</i>)
NORTE 74 unidades	Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	IFAC	6
	Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM	17
	Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	IFAP	6
	Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	IFPA	18
	Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	IFRO	10
	Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	IFRR	5
	Tocantins	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins	IFTO	11
NORDESTE 210 unidades	Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	IFBA	22
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	IF BAIANO	14
	Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	IFPE	16
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	IF SERTÃO-PE	7
	Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	IFAL	16
	Ceará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	IFCE	33
	Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	IFMA	29
	Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	IFPB	22
	Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	IFPI	20
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	IFRN	22
	Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	IFS	10
CENTRO- OESTE 65 unidades	Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	IFG	14
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	IF GOIANO	12
	Distrito Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	IFB	10
	Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	IFMT	19
	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	IFMS	10

Continua...

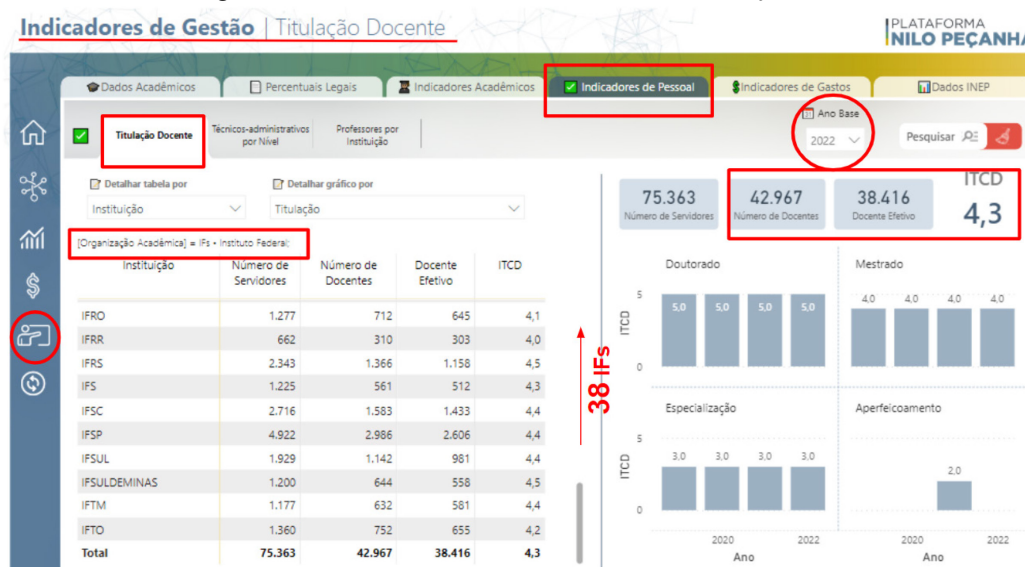
Continuação

SUDESTE 146 unidades	Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	IFES	23
	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	IFMG	18
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	IFNMG	11
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais	IF SUDESTE MG	10
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	IF SUL DE MINAS	8
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM	9
	Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	IFRJ	15
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	IFF	12
	São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	IFSP	41
SUL 107 unidades	Paraná	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	IFPR	27
	Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC	22
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	15
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	IFRS	17
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense	IFSul	14
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IF FARROUPILHA	11
38 Institutos				602
TOTAL				

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em dados da Plataforma Nilo Peçanha (Acesso em novembro/2023).

Dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, edição 2022, consulta no ano-base 2022 (em novembro/2023), apontaram 42.967 docentes atuando nesses Institutos, das(os) quais 38.416 (89,40%) como efetivas(os) da carreira de Professoras(es) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com Índice de Titulação do Corpo Docente (ITCD) de 4,3 (Figura 7).

Figura 7 – Quantidade de Docentes e índice de titulação nos IFs

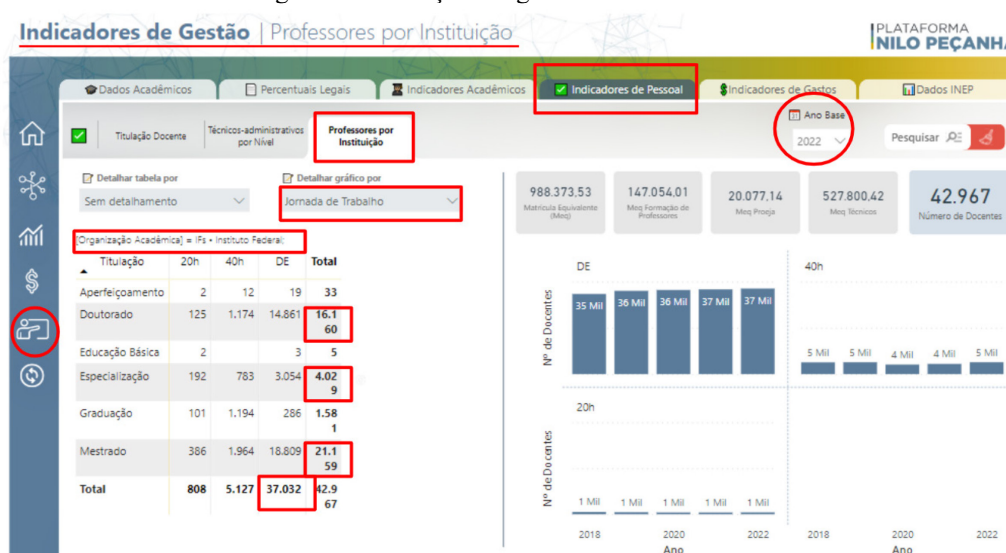


Fonte: Adaptada de Plataforma Nilo Peçanha (Acesso em novembro/2023).

Do total de mais de 42 mil, a maioria possui Mestrado – 49,24%, referente a 21.159 professoras(es) –, 37,61% possuem Doutorado (16.160 docentes) e 9,37%, Especialização (4.029).

Em relação à jornada de trabalho, 37.032 docentes (86,18%) trabalham em regime de Dedicação Exclusiva (DE) (Figura 8).

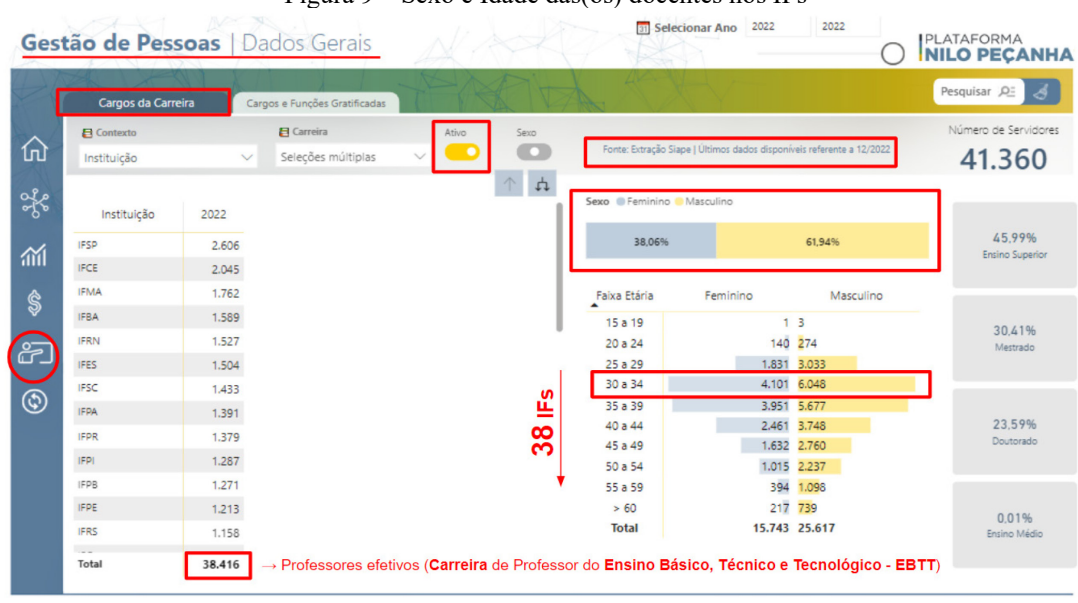
Figura 8 – Titulação e regime de trabalho nos IFs



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Acesso em novembro/2023)

Quanto à quantidade de docentes com vínculo ativo (41.360), a maioria (61,94%) corresponde ao sexo masculino e 38,06%, ao sexo feminino, prevalecendo a faixa etária entre 30 a 34 anos (Figura 9).

Figura 9 – Sexo e Idade das(os) docentes nos IFs



Fonte: Adaptada de Plataforma Nilo Peçanha (Acesso em novembro/2023)

4.1.1.3 Carreira EBTT

Docentes que atuam em Institutos Federais estão vinculadas(os) à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). A carreira de Professor(a) EBTT foi criada em substituição à de Magistério de 1º e 2º Graus, instituída nas antigas Escolas Técnicas Federais, posteriormente Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Com a criação dos IFs, surgiu uma nova configuração, pois os *campi* deveriam ofertar cursos superiores, o que acarretou uma demanda de contratações de profissionais do Magistério e Administrativos, havendo necessidade de criação de uma nova carreira do Magistério, a de EBTT.

A carreira de docentes até então existente não supriria todas as necessidades da nova realidade imposta pelos IFs, uma vez que seria necessária a contratação de novas(os) professoras(es) de Ensino Médio Técnico, para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes, ou seja, professoras(es) de 1º e 2º Graus e outras(os) do Magistério superior, para ministrar aulas em nível de graduação para Licenciaturas, Bacharelados, Pós-graduações e outras modalidades (Brito; Caldas, 2016).

Conforme a Medida Provisória nº 1.286, de 29 de abril de 2024, a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) passou por uma reestruturação

que alterou a nomenclatura e a composição das classes. Anteriormente composta pelas classes D-I, D-II, D-III, D-IV e Professor(a) Titular, a carreira passou a ser estruturada da seguinte forma: Classe A (antiga D-II), com apenas um nível; Classe B (antiga D-III), com quatro níveis; Classe C (antiga D-IV), com quatro níveis; e a Classe de Professor(a) Titular (antiga D-V), com nível único. A classe D-I foi extinta (Brasil, 2024).

O ingresso na carreira ocorre no nível 1 da Classe A, mediante concurso público de provas e títulos, com exigência mínima de graduação. O tempo de progressão entre os níveis, mesmo após alteração em 2024, permanece de dois anos, exceto para a progressão da Classe A para a Classe B, que exige três anos, correspondendo ao estágio probatório. Para o acesso à Classe de Professor(a) Titular, foram mantidos os critérios de exigência de título de doutorado e aprovação de memorial acadêmico (Brasil, 2024).

Uma particularidade da carreira EBTT foi a criação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), instituído originalmente pela Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012). Essa medida buscou valorizar trajetórias docentes que, embora não tituladas formalmente, demonstrassem experiências relevantes, produtividade e atuação qualificada em sua área de ensino. Mesmo com as alterações apresentadas pela Medida Provisória nº 1.286/2024, o RSC foi mantido como mecanismo complementar à Retribuição por Titulação (RT)

Para ter direito ao RSC, o(a) docente deve comprovar “[...] por meio da sua produtividade, que merece receber a gratificação, respectivamente, RSC I, RSC II e RSC III, quando não possuir o título de especialista, mestre ou doutor na sua área de atuação” (Santos, 2019, p. 36).

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, prevê mecanismos para bacharéis e tecnólogos ingressarem na carreira docente, com cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Já a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024), que trata da carreira de professoras(es), inclui disposições sobre plano de carreira e condições de trabalho, tendo como foco a valorização profissional.

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

As legislações que, justificadamente, seguem com o foco na formação pedagógica e técnica das(os) docentes, não fazem nenhuma menção de maneira explícita ao desenvolvimento

dos aspectos socioemocionais de professoras(es), portanto, há uma lacuna em termos de uma formação que aborde integralmente as dimensões socioemocionais das(os) próprias(os) docentes, que ainda são vistas(os) somente como ferramenta a serviço da aprendizagem.

Com essa perspectiva, faz-se necessário por luz à construção da profissionalidade docente das(os) Professoras(es) EBTT, nos Institutos Federais. Conforme apontado por Pereira e Cruz (2022), devido à sua formação inicial, a maioria de professoras(es) que ingressa na carreira EBTT aprende a ser docente ao longo da prática. Da mesma forma, as(os) professoras(es) com experiência de ensino que ingressam nessas instituições, ainda são consideradas(os) iniciantes, no contexto da EBTT.

4.1.2 Mapeamento do perfil docente

Realizou-se um mapeamento do perfil de docentes atuantes em Institutos Federais (IFs), para identificação de características sociodemográficas, funcionais, de identidade e condição docente.

Diante das dimensões continentais do país e da expressiva diversidade de contextos nas 5 regiões, assumiu-se o desafio inicial de obter uma amostra que, para além do tamanho esperado, de acordo com o cálculo amostral, pudesse corresponder à pluralidade brasileira, por isso a aplicação *online* do questionário, caracterizado no item 3.2.1 e disponível na íntegra no Apêndice A (ou por acesso virtual pelo link disponibilizado na nota de rodapé 14).

4.1.2.1 Captação de participantes

Embora a quantidade de Institutos Federais no Brasil (vide Figura 6) seja 38 IFs (até a finalização desta tese), optou-se por contactar, inicialmente, 27 IFs, vinculados às capitais de todos os estados brasileiros, no intuito de obter uma amostra representativa da abrangência nacional dos IFs. Para tanto, durante o primeiro semestre de 2022, foram realizadas buscas nos portais de 27 Institutos para identificação de contatos específicos com posterior envio de mensagens eletrônicas diversas e contatos telefônicos insistentes com vistas a obter informações acerca dos trâmites necessários para solicitação de apoio para divulgação desta pesquisa de Doutorado junto às(aos) docentes de cada Instituto.

Faz-se necessário apontar que os Institutos têm autonomia para definição dos procedimentos relacionados ao apoio à pesquisa de terceiros e, portanto, houve uma variação significativa em relação ao prazo necessário para concessão da anuência e especialmente em relação aos requisitos impostos pela Instituição para tal, embora o apoio solicitado fosse

4.1.2.2 Dados quantitativos

A janela de coleta de dados na Etapa 1 foi de 3 meses e meio (de 12 de dezembro de 2022 a 30 de março de 2023).

Conforme detalhado no quadro anterior, foram recebidas 458 respostas de docentes vinculadas(os) a IFs de todas as 27 Unidades Federativas do Brasil, distribuídos regionalmente de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 – Etapa 1: IF exercício / região

	<i>n</i>	%
Nordeste	209	45,6
Norte	105	22,9
Sudeste	56	12,2
Centro Oeste	52	11,4
Sul	36	7,9
Total	458	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, são apresentados os resultados da coleta, relacionados, prioritariamente, aos aspectos quantitativos. É importante ressaltar que a abordagem de coleta e a análise dos dados aqui apresentados são de natureza quantitativa, com variáveis tanto quantitativas quanto qualitativas, sendo estas últimas, utilizadas para classificar ou categorizar os dados com base em características não numéricas.

Assim, as variáveis qualitativas aparecem na análise descritiva em forma de frequência absoluta e relativa. Para avaliar a relação do estado emocional, no início e no final do questionário, aplicou-se o teste de McNemar, visto que as duas variáveis são qualitativas. O teste Qui Quadrado foi aplicado para avaliar a associação de realização profissional com uma série de variáveis qualitativas que foram coletadas. O *software* utilizado foi o *IBM SPSS, versão 25*, com nível de significância de 5%.

A Seção 1 do questionário foi configurada para ser apenas de apresentação e leitura do TCLE.

A primeira e a última questões do questionário (Seção 2 e Seção 7, respectivamente), tiveram o intuito de verificar o estado emocional inicial e final das(os) respondentes, para análise do impacto do questionário.

Foram utilizados elementos gráficos expressando emoções, acompanhados de frases curtas, representativas das consideradas emoções básicas - alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa (Ekman; Friesen, 1978), além de opções relativas à cansaço, estado neutro (Ok) e estar bem. Sendo assim, a respeito do impacto do questionário, no estado emocional das(os) docentes, os resultados nas seções 2 e 7 indicaram que a manutenção do mesmo estado emocional foi mais comum que as mudanças.

Na Tabela 2, é possível observar que, no centro, estão indicados o percentual de resultados que expressam estados emocionais, no começo, que permaneceram da mesma forma, ao final. Exemplificando: 70,5% das pessoas que indicaram "alegria" ao iniciar o questionário, permaneceram dessa forma ao concluir as respostas; 20,6% das pessoas mudaram para o "bem" e 8,9% para "Ok".

Tabela 2 – Etapa 1: Comparação das emoções no início e no final do questionário

<i>Emoção final</i>	<i>Emoção inicial</i>										
	Alegria	Ansiedade	Bem	Cansaço	Medo	Nojo	Ok	Outro	Raiva	Surpresa	Tristeza
Alegria	24 (70,5%)	0	12 (7,3%)	1 (1,1%)	0	0	1 (0,8%)	1 (9,1%)	0	0	0
Ansiedade	0	1 (100%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bem	7 (20,6%)	0	121 (73,3%)	9 (9,6%)	3 (21,4%)	0	25 (19,8%)	0	0	0	0
Cansaço	0	0	1 (0,6%)	46 (48,9%)	2 (14,3%)	0	6 (4,8%)	2 (18,2%)	0	0	0
Medo	0	0	0	0	3 (21,4%)	0	0	0	0	0	1 (14,3%)
Nojo	0	0	0	0	0	1 (100%)	0	0	0	0	0
Ok	3 (8,9%)	0	28 (17%)	26 (27,7%)	4 (28,6%)	0	92 (73%)	6 (54,5%)	1 (20%)	0	3 (42,9%)
Outro	0	0	0	1 (1,1%)	0	0	2 (1,6%)	2 (18,2%)	0	0	1 (14,3%)
Raiva	0	0	0	1 (1,1%)	0	0	0	0	2 (40%)	0	0
Surpresa	0	0	3 (1,8%)	9 (9,6%)	2 (14,3%)	0	0	0	1 (20%)	0	0
Tristeza	0	0	0	1 (1,1%)	0	0	0	0	1 (20%)	0	2 (28,6%)
Total	34 (100%)	1 (100%)	165 (100%)	94 (100%)	14 (100%)	1 (100%)	126 (100%)	11 (100%)	5 (100%)	0	7 (100%)

Teste de McNemar. $p = 0,000$

Fonte: Elaboração própria.

É possível notar que, nas duas condições (inicial e final), a categoria “*Eu me sinto bem*” predominou. Na condição final, observa-se o surgimento da categoria “*Eu estou surpreso(a)*”, indicada por 15 participantes.

Ainda na seção 2, foram inseridas questões para verificação de hábitos e comportamentos saudáveis, associados à manutenção da saúde: qualidade do sono e prática regular de atividade física, sendo possível verificar uma média positiva, conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 3 – Etapa 1: Qualidade do Sono e Atividade física

<i>Quantas horas de sono por noite</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
0-3	5	1,1
3-6	110	24,0
6-8	326	71,2
>8	17	3,7
<i>Prática atividade física regularmente</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Não	167	36,5
Sim	291	63,5

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à qualidade do sono, a maioria das(os) docentes (71,2%) costuma dormir entre 6 e 8 horas, por dia. A respeito da prática regular de atividade física, 63,5% responderam que realizam atividade física regularmente.

Na seção 3, foram utilizadas questões para levantamento de dados gerais/sociodemográficos (sexo, gênero, orientação sexual, faixa etária, raça, etc.). De acordo com os dados coletados, a participação entre mulheres e homens foi equilibrada, sendo 48,9% participantes do sexo feminino e 51,1% correspondem ao sexo masculino (Tabela 4).

Tabela 4 – Etapa 1: Caracterização - sexo, gênero e orientação sexual

<i>Sexo (biológico)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Mulher	224	48,9
Homem	234	51,1
<i>Gênero</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Homem-cis	225	49,1
Mulher-cis	217	47,4
Outro	9	2,0
N/A	4	0,9
Não Binário	2	0,4
Homem-trans	1	0,2
<i>Orientação sexual</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Heterossexual	398	88,2
Homossexual	36	8,0
Bissexual	12	2,7
Pansexual	5	1,1

Fonte: Elaboração própria.

Ainda na Tabela 5, é possível observar as informações sobre gênero e orientação sexual. Sobre o gênero, em relação a como cada docente se reconhece, majoritariamente, foram indicadas as opções cisgênero (tanto mulher, 47,4%, quanto homem, 49,1%), que apontam a identificação com o gênero atribuído no nascimento, coincidindo com o sexo.

Foram coletadas 02 identificações com o gênero não-binário (aquela ou aquele que não se percebe como pertencente a um gênero exclusivamente) e 01 identificação com o gênero transgênero (quem se reconhece com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído ao nascer). Docentes variaram nas respostas, ao não declararem seu gênero: alguns escolheram 'Outro', adicionando termos como: *"cabra macho"*, *"homem normal"*, *"não entendo as classificações acima"*, *"não tenho certeza"*, *"heterossexual"* e *"masculino - ninguém me atribuiu um gênero. Nasci assim!"*.

A orientação sexual predominante foi heterossexual (88,2%), contudo, houve pelo menos cinco indicações para cada uma das outras opções.

A idade das(os) docentes apresentou-se variada, com respondentes pertencentes a todas as opções de faixa etária disponibilizadas na questão, sendo mais prevalentes as faixas entre 40 e 44 anos, 35 e 39, e 45 e 49 anos (Tabela 5).

Tabela 5 – Etapa 1: Faixa etária

<i>Faixa etária</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
18-24	2	0,4
25-29	7	1,5
30-34	46	10,0
35-39	88	19,2
40-44	105	22,9
45-49	80	17,5
50-54	57	12,4
55-59	47	10,3
>60	26	5,7

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao local de nascimento (naturalidade) e o local de domicílio/ IF de exercício, houve coincidência em 264 dos casos (do total de 458). As Figuras 11 e 12 apresentam as quantidades por estados. Quanto mais escuro o tom da cor do estado, maior o número de docentes correspondentes àquelas Unidades Federativas.

Figura 11 – Etapa 1: UF / Nascimento



Fonte: Elaboração própria.

Figura 12 – Etapa 1: UF / Domicílio



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se um movimento significativo de deslocamento em relação à cidade natal para a cidade de trabalho, evidenciado pelo fato de 42,35% (194 participantes) indicarem que os locais de naturalidade e domicílio não são coincidentes.

Na categoria estado civil, 57,1% representam docentes casadas(os). No tópico sobre parentalidade, 33,6% responderam não terem filhos, e entre docentes que são mães ou pais, a maioria apontou ter entre 1 e 2 filhos (29,5% e 25,7%, respectivamente) - Tabela 6.

Tabela 6 – Etapa 1: Estado civil e parentalidade

<i>Estado civil</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Casada(o)	261	57,1
Divorciada(o)	40	8,8
União estável	50	10,9
Outro	2	0,4
Solteira(o)	96	21,0
Separada(o)	6	1,3
Viúva(o)	2	0,4
<i>Filhos</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
0	153	33,6
1	134	29,5
2	117	25,7
3	42	9,2
4	9	2,0

Fonte: Elaboração própria.

Quando questionadas(os) sobre a cor ou raça/etnia, entre 458 docentes vinculadas(os) a Institutos Federais de todas as regiões do país, observou-se uma predominância das

autodeclarações como branca (48,9%) e parda (41,3%). Apenas 7,6% das(os) respondentes se declararam pretas(os), sendo os demais distribuídos entre as categorias amarela (1,6%), indígena (0,7%) ou não declarada (Tabela 7).

Tabela 7 – Etapa 1: Cor ou raça/etnia

<i>Cor</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Branca	220	48,9
Parda	186	41,3
Preta	34	7,6
Amarela	7	1,6
Indígena	3	0,7

Fonte: Elaboração própria.

Ao retomar os dados da distribuição geográfica da amostra (Tabela 01), reforça-se aqui que a maior parte das respostas se concentrou nas regiões Nordeste (45,6%) e Norte (22,9%), seguidas por Sudeste (12,2%), Centro-Oeste (11,4%) e Sul (7,9%). Essa composição regional, embora represente todas as Unidades Federativas (Figura 10), é relevante para uma leitura mais aprofundada dos dados de cor/raça, especialmente considerando a diversidade étnico-racial das diferentes regiões do país.

Assim, ainda que, à primeira vista, os percentuais de docentes negras(os) — pardos(as) e pretos(as) — possam sugerir paridade em relação à categoria branca, tal interpretação demanda cautela. A distribuição regional/estadual das(os) respondentes impõe uma lente adicional à análise, explorada no capítulo de Discussão, em comparação com os dados populacionais oficiais do Brasil.

Em relação à espiritualidade, 21,6% indicaram não pertencerem a nenhum grupo religioso e, entre os respondentes religiosos, prevaleceu o catolicismo, com 34,9% (Tabela 8).

Tabela 8 – Etapa 1: Espiritualidade

<i>Religião</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Católica	160	34,9
Sem religião	99	21,6
Cristã	50	10,9
Espírita	48	10,5
Evangélica	34	7,4
Protestante	16	3,5
Católica, Espírita	6	1,3
Matriz Africana	4	0,9
Outro	13	2,8

Fonte: Elaboração própria.

Ainda na seção 3, sobre dados gerais, as(os) docentes foram questionadas(os) se possuíam alguma necessidade específica e/ou deficiência (permanente ou temporária), ou se tinham alguma condição de saúde que requeresse atendimento/tratamento especializado.

A maioria (n = 412, 91,2%) indicou não possuir nenhuma necessidade específica, mas dentre os que responderam 'sim', é possível ter noção das situações de saúde mais prevalentes, verificando-se as palavras mais frequentes, em destaque na nuvem de palavras: (Figura 13).

Figura 13 – Etapa 1: Necessidade específica e/ou deficiência



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se a palavra "ansiedade" com bastante destaque, podendo-se apontar outras como "depressão", "fibromialgia", "diabetes" e "TDAH".

Na seção 4, foram apresentados questionamentos acerca de dados funcionais (local de trabalho, regime, carga horária, tempo de docência, níveis de atuação, etc).

Comparando os Institutos de lotação (origem) e os Institutos de exercício (atuação), dos 458 docentes respondentes, 14 apontaram atuação em IFs diferentes dos de origem, e 12 indicaram que há correspondência entre os IFs de lotação e de exercício, no entanto, estes indicaram estar em afastamento para capacitação. A coleta de ambas as informações se deu em virtude do caráter federal dos IFs e, por isso, considerou-se a possibilidade de haver, na amostra desta pesquisa, docentes originalmente de um determinado Instituto, mas atuando em uma unidade diferente, como, por exemplo, nos casos de Colaboração Técnica.

Em relação ao questionamento se as(os) docentes já tinham passado pelo estágio probatório, 92,4% indicaram que sim (Tabela 9).

Tabela 9 – Etapa 1: Estágio probatório

<i>Passou pelo estágio probatório?</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Não	24	5,2
Sim	423	92,4
Outro	11	2,4

Fonte: Elaboração própria.

Dos 11 que não indicaram já terem ou não passado pela efetivação, 4 escolheram a opção “não concursado(a)”, 5 indicaram especificamente serem docentes substitutos, 1 apontou estar como professor visitante e 1 indicou uma situação específica, envolvendo questões processuais.

Acerca do regime de trabalho, considerando-se a carga horária, quase a totalidade dos respondentes indicou ser Dedicação Exclusiva (94,32%) - Tabela 10.

Tabela 10 – Etapa 1: Regime de trabalho

<i>Regime de trabalho</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Dedicação exclusiva (DE)	432	94,3
40h	21	4,6
20h	3	0,7
Outro	2	0,4

Fonte: Elaboração própria.

Para a opção "Outro", obtiveram-se 2 respostas com a informação de serem 30h, sendo que 1, especificamente, informou ter sido enquadrado na “*Lei do Deficiente*”²⁴ (assim informado pelo participante).

Sobre o tempo de atuação docente no Instituto Federal, como é possível observar na Tabela 11, mais da metade possui acima de 6 anos em exercício no IF, prevalecendo o intervalo de tempo compreendido entre 12 e 15 anos.

²⁴ Considera-se que o participante estava se referindo à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que assegura o direito a adaptações razoáveis no ambiente de trabalho, o que pode incluir a redução da jornada sem prejuízo da remuneração, desde que devidamente justificada por laudo médico. No caso de servidores públicos federais, esse direito é regulamentado pelo art. 98, §2º, da Lei nº 8.112/1990.

Tabela 11 – Etapa 1: Tempo de exercício no IF

<i>Tempo de exercício como docente no IF</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
0 a 2 anos e 11 meses	32	7,0
3 a 5 anos	54	11,8
6 a 8 anos	91	19,9
9 a 11 anos	85	18,6
12 a 15 anos	109	23,8
Mais de 15 anos	87	19,0
<i>Atuou como docente durante a pandemia COVID-2019</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Não	41	9,0
Sim	417	91,0

Fonte: Elaboração própria.

Questionadas(os) se estavam em efetivo exercício da docência no IF entre os anos 2020 e 2021 (período mais crítico da Pandemia do SARS-Cov-19), 91% indicaram que sim. Tal questionamento deu-se por se reconhecer uma exigência maior de competências socioemocionais, durante esse período.

Em relação à escolaridade, a maioria indicou possuir Doutorado ou Mestrado (46,7% e 45,6%, respectivamente) - Tabela 12.

Tabela 12 – Etapa 1: Escolaridade

<i>Escolaridade</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Graduação	2	0,4
Especialização	33	7,2
Mestrado	209	45,6
Doutorado	214	46,7

Fonte: Elaboração própria.

E sobre terem ou não realizado Pós-doutorado ou estarem cursando algum estágio pós-doutoral, apenas 8,73% responderam que sim.

Embora a amostra aqui utilizada (458 docentes) represente apenas 1% do universo de docentes atuantes em IFs (42.967, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha - PNP, edição 2022), pode-se verificar que o perfil de participantes desta pesquisa corresponde ao perfil geral da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em relação a alguns pontos levantados, em comparação aos dados oriundos da PNP: maioria de docentes efetivos, com regime de Dedicação Exclusiva, predominando o sexo masculino (sendo um pouco maior a diferença de quantidade entre homens e mulheres no perfil geral - universo).

A respeito da escolaridade, a amostra desta pesquisa (com indicação de uma pequena vantagem na quantidade de docentes com Doutorado), apresentou diferença em relação ao

universo de docentes da Rede, onde há indicação de maior quantidade de professoras(es) com Mestrado.

Sobre a faixa etária, não houve coincidência direta em relação à faixa etária mais incidente no universo de 42.967; no entanto, houve convergência da segunda faixa etária mais frequente (35 a 39 anos).

A Plataforma Nilo Peçanha (fonte oficial para verificação de dados do universo de docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica) apresenta “Dados de Gestão de Pessoa”, relacionados à instituição, cargo efetivo, carreira, regime jurídico, situação funcional, escolaridade, jornada de trabalho, sexo e faixa etária. Não há mais informações na Plataforma oficial do Governo a respeito de outros dados característicos das(os) docentes, como por exemplo, raça.

Retomando com os resultados do questionário, sobre a formação inicial (graduação), observa-se, na Tabela 13, que 53,7% dos respondentes possuem alguma Licenciatura (somando-se todas as respostas que contemplaram essa modalidade), e os demais possuem somente o Bacharelado (40,4%) ou somente Tecnologia (4,8%).

Tabela 13 – Etapa 1: Formação inicial

<i>Formação inicial (graduação)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Bacharelado	185	40,4
Licenciatura	169	36,9
Tecnologia	22	4,8
Licenciatura e Bacharelado	70	15,3
Bacharelado e Tecnologia	5	1,1
Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia	5	1,1
Licenciatura e Tecnologia	2	0,4

Fonte: Elaboração própria.

Para docentes sem Licenciatura, foi acrescida uma pergunta: se haviam buscado formação pedagógica complementar, para atuação como docentes; a maioria (55,9%) respondeu que não.

Observa-se que quase metade da amostra (45,19%) informou não possuir formação inicial voltada para a docência (Licenciatura), e, desses, apenas metade buscou alguma formação pedagógica complementar. Essa é uma característica muito particular da carreira de Professor(a) EBTT.

Em relação ao nível de correspondência entre a(s) área(s) do conhecimento da formação inicial e a(s) área(s) de atuação profissional, a maioria (84,93%) respondeu atuar em área(s) coincidentes (Tabela 14).

Tabela 14 – Etapa 1: Área(s) da formação inicial e Área(s) de atuação profissional

<i>Área - formação inicial e Área – atuação</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Mesma área	389	84,9
Área inicial + 1 área diferente	43	9,4
Áreas diferentes	21	4,6
Área inicial + 2 áreas diferentes	4	0,9
Área inicial + 3 áreas diferentes	1	0,2

Fonte: Elaboração própria.

Cabe aqui reforçar que os Institutos Federais são caracterizados por uma estrutura *multicampi*, com oferta de cursos em variados níveis e modalidades. Nesse contexto, docentes de IFs podem atuar em cursos de nível médio (na área Básica ou área Técnica) a cursos de pós-graduação, com possibilidade também de atuação em outras modalidades como a Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, o levantamento realizado mostrou que apenas 8,3% dos participantes apontaram estarem atuando, ou já terem atuado, em somente 1 modalidade.

Foram disponibilizadas como respostas para essa questão – podendo a(o) docente escolher mais de uma – as seguintes opções: Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada - disciplina(s) da área básica; Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada - disciplina(s) da área técnica; Curso Superior (graduação) - Tecnologia; Curso Superior (graduação) - Licenciatura; Curso Superior (graduação) - Bacharelado; Curso Técnico Subsequente; Educação de Jovens e Adultos - EJA; Pós-graduação *lato sensu*; Pós-graduação *stricto-sensu*; Educação à Distância - EaD, Formação Inicial e Continuada (FIC); e Outro.

A maioria (77,7%) atua ou já atuou em, pelo menos, 3 modalidades distintas (Tabela 15), sendo de 84% a atuação em curso técnico de nível médio na forma integrada.

Tabela 15 – Etapa 1: Cursos/modalidade de atuação no IF

<i>Cursos/modalidade de atuação</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Apenas 1 modalidade	38	8,3
2 Modalidades distintas	64	14
3 Modalidades distintas	106	23,1
4 Modalidades distintas	97	21,2
5 Modalidades distintas	72	15,7
6 Modalidades distintas	44	9,6
7 Modalidades distintas	28	6,1
8 Modalidades distintas	5	1,1
9 Modalidades distintas	2	0,4
10 Modalidades distintas	2	0,4

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 17 – Etapa 1: Origem na docência no IF

<i>Como se tornou docente</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sempre quis ser professor(a)	219	47,8
As circunstâncias me levaram à docência: eu queria ser servidor público (concursado/a)	83	18,1
Nunca havia me imaginado como docente	53	11,6
Oportunidade de inserção no mercado de trabalho pós- formação inicial	52	11,4
Outro	44	9,6
Não tive outras opções e me restou a docência	7	1,5

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a realização profissional, 71,2% apontaram se sentirem muito ou completamente realizadas(os) (Tabela 18).

Tabela 18 – Etapa 1: Realização profissional

<i>Realização profissional</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Nada realizada(o)	3	0,7
Pouco realizada(o)	11	2,4
Parcialmente realizada(o)	118	25,8
Muito realizada(o)	202	44,1
Completamente realizada(o)	124	27,1

Fonte: Elaboração própria.

A característica predominante de docentes “muito” ou “completamente” realizados profissionalmente (somando 71,2%) suscitou o interesse em verificar se poderia haver alguma associação entre outras variáveis e a realização profissional. Inicialmente, verificou-se a associação entre as variáveis “sexo”, “faixa etária”, “região”, “como se tornou docente” e “áreas de atuação” com a realização profissional, conforme dados a seguir.

No caso da verificação de associação entre as variáveis sexo e realização profissional, não foi encontrada ($p = 0,144$), indicando, portanto, que a realização profissional entre homens e mulheres não se difere (Tabela 19).

Tabela 19 – Etapa 1: Associação entre sexo e realização profissional

<i>Realização profissional</i>	<i>Sexo</i>		<i>valor p*</i>
	Mulher	Homem	
Nada realizada(o)	2 (0,9%)	1 (0,4%)	0,144
Pouco realizada(o)	8 (3,6%)	3 (1,3%)	
Parcialmente realizada(o)	63 (28,1%)	55 (23,5%)	
Muito realizada(o)	100 (44,6%)	102 (43,6%)	
Completamente realizada(o)	51 (22,8%)	73 (31,2%)	

*Teste Qui Quadrado

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à faixa etária (Tabela 20), para fins de maior acuidade na verificação estatística, optou-se, para simplificar os dados coletados, separar em duas únicas faixas: ‘até 30 anos’ e ‘30 anos ou mais’, tomando-se como referencial a marca dos 30 anos, em virtude dos recentes achados acerca do início da idade adulta.

Tabela 20 – Etapa 1: Associação entre idade e realização profissional

Realização profissional	Faixa etária		valor p*
	Até 30 anos	30 anos ou mais	
Nada realizada(o)	0 (0,0%)	3 (0,7%)	0,104
Pouco realizada(o)	0 (0,0%)	11 (2,4%)	
Parcialmente realizada(o)	0 (0,0%)	118 (26,3%)	
Muito realizada(o)	8 (88,9%)	194 (43,2%)	
Completamente realizada(o)	1 (11,1%)	123 (27,4%)	

*Teste Qui Quadrado

Fonte: Elaboração própria.

Os estudos de Bethlehem *et al.* (2022) apontaram que o cérebro humano aumenta de tamanho até por volta dos 30 anos, de acordo com a trajetória de desenvolvimento cerebral, da gestação à velhice. No entanto, é importante notar que o desenvolvimento cerebral não se limita a fatores biológicos; aspectos cognitivos, emocionais e sociais também desempenham papéis cruciais nesse processo.

Considerando o contexto cultural, verificou-se também a associação entre a região geográfica de exercício da docência e a realização profissional (Tabela 21).

Tabela 21 – Etapa 1: Associação entre região e realização profissional

Realização profissional	Região					valor p*
	CO	N	NE	S	SE	
Nada realizada(o)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,5%)	1 (2,8%)	1 (1,8%)	0,678
Pouco realizada(o)	2 (3,8%)	3 (2,9%)	5 (2,4%)	0 (0%)	1 (1,8%)	
Parcialmente realizada(o)	14 (26,9%)	23 (21,9%)	60 (28,7%)	6 (16,7%)	15 (26,8%)	
Muito realizada(o)	24 (46,2%)	51 (48,6%)	81 (38,8%)	20 (55,6%)	26 (46,4%)	
Completamente realizada(o)	12 (23,1%)	28 (26,7%)	62 (29,7%)	9 (25%)	13 (23,2%)	

*Teste Qui Quadrado

Fonte: Elaboração própria.

Verificou-se, ainda, a possível associação entre a origem na docência e a realização profissional (Tabela 22).

Tabela 22 – Etapa 1: Associação entre origem na docência e realização profissional

<i>Realização profissional</i>	<i>Como se tornou docente</i>						<i>valor p*</i>
	Sempre quis ser professor(a)	Nunca havia me imaginado como docente	As circunstâncias me levaram à docência	Oportunidade de inserção no mercado de trabalho pós-formação inicial	Não tive outras opções e me restou a docência	Outro	
Nada realizada(o)	1 (1,2%)	1 (1,9%)	0 (0%)	1 (1,9%)	0 (0%)	0 (0%)	0,1999
Pouco realizada(o)	1 (1,2%)	2 (3,8%)	3 (1,4%)	3 (5,8%)	2 (4,5%)	0 (0%)	
Parcialmente realizada(o)	34 (41%)	6 (11,3%)	43 (19,6%)	18 (34,6%)	15 (34,1%)	2 (28,6%)	
Muito realizada(o)	30 (36,1%)	24 (45,3%)	105 (47,9%)	21 (40,4%)	18 (40,9%)	4 (57,1%)	
Completamente realizada(o)	17 (20,5%)	20 (37,7%)	68 (31,1%)	9 (17,3%)	9 (20,5%)	1 (14,3%)	

*Teste Qui Quadrado

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao uso do Teste Qui-Quadrado para a realização das análises anteriores (Tabelas 19, 20, 21 e 22), não foram verificadas associações entre a realização profissional e nenhuma das variáveis anteriormente descritas (sexo, faixa etária, região, origem na docência), uma vez que *p-valores* acima de 0.05 não são significativos e, por isso, não há evidências suficientes para identificação de alguma não homogeneidade nas tabelas.

Em relação à associação entre realização profissional e áreas de atuação das(os) docentes, foram consideradas as oito Grandes Áreas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes. As análises foram feitas com cada uma das oito áreas (Tabelas 23 a 30).

Tabela 23 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências Exatas e da Terra

<i>Realização profissional</i>	<i>Atuação área Exatas</i>		<i>valor p*</i>
	Não	Sim	
Nada realizada(o)	2 (0,6%)	1 (0,8%)	0,905
Pouco realizada(o)	7 (2,1%)	4 (3,1%)	
Parcialmente realizada(o)	88 (26,7%)	30 (23,4%)	
Muito realizada(o)	146 (44,2%)	56 (43,8%)	
Completamente realizada(o)	87 (26,4%)	37 (28,9%)	

*Teste Qui Quadrado

Tabela 24 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências Biológicas

<i>Realização profissional</i>	<i>Atuação área Biológicas</i>		<i>valor p*</i>
	Não	Sim	
Nada realizada(o)	3 (0,7%)	0 (0%)	0,786
Pouco realizada(o)	11 (2,5%)	0 (0%)	
Parcialmente realizada(o)	112 (25,8%)	6 (25%)	
Muito realizada(o)	189 (43,5%)	13 (54,2%)	
Completamente realizada(o)	119 (27,4%)	5 (20,8%)	

*Teste Qui Quadrado

Tabela 25 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área das Engenharias

<i>Atuação área Engenharias</i>			
<i>Realização profissional</i>	Não	Sim	<i>valor p*</i>
Nada realizada(o)	2 (0,5%)	1 (1,2%)	0,246
Pouco realizada(o)	9 (2,4%)	2 (2,4%)	
Parcialmente realizada(o)	102 (27,2%)	16 (19,3%)	
Muito realizada(o)	168 (44,8%)	34 (41%)	
Completamente realizada(o)	94 (25,1%)	30 (36,1%)	

*Teste Qui Quadrado

Tabela 26 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências da Saúde

<i>Atuação área Saúde</i>			
<i>Realização profissional</i>	Não	Sim	<i>valor p*</i>
Nada realizada(o)	3 (0,7%)	0 (0%)	0,706
Pouco realizada(o)	10 (2,3%)	1 (4%)	
Parcialmente realizada(o)	113 (26,2%)	5 (20%)	
Muito realizada(o)	187 (43,3%)	14 (56%)	
Completamente realizada(o)	119 (27,5%)	5 (20%)	

*Teste Qui Quadrado

Tabela 27 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências Agrárias

<i>Atuação área de Agrárias</i>			
<i>Realização profissional</i>	Não	Sim	<i>valor p*</i>
Nada realizada(o)	2 (0,5%)	1 (4,5%)	0,073
Pouco realizada(o)	11 (2,5%)	0 (0%)	
Parcialmente realizada(o)	115 (26,4%)	3 (13,6%)	
Muito realizada(o)	189 (43,3%)	13 (59,1%)	
Completamente realizada(o)	119 (27,3%)	5 (22,7%)	

*Teste Qui Quadrado

Tabela 28 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Sociais Aplicadas

<i>Atuação área de Sociais Aplicadas</i>			
<i>Realização profissional</i>	Não	Sim	<i>valor p*</i>
Nada realizada(o)	2 (0,5%)	1 (1,1%)	0,110
Pouco realizada(o)	10 (2,7%)	1 (1,1%)	
Parcialmente realizada(o)	85 (23,2%)	33 (35,9%)	
Muito realizada(o)	169 (46,2%)	33 (35,9%)	
Completamente realizada(o)	100 (27,3%)	24 (26,1%)	

*Teste Qui Quadrado

Tabela 29 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Ciências Humanas

<i>Atuação área de Humanas</i>			
<i>Realização profissional</i>	Não	Sim	<i>valor p*</i>
Nada realizada(o)	3 (0,8%)	0 (0%)	0,110
Pouco realizada(o)	9 (2,4%)	2 (2,2%)	
Parcialmente realizada(o)	98 (26,6%)	20 (22,2%)	
Muito realizada(o)	159 (43,2%)	43 (47,8%)	
Completamente realizada(o)	99 (26,9%)	25 (27,8%)	

*Teste Qui Quadrado

Tabela 30 – Etapa 1: Realização profissional e atuar na área de Linguística, Letras e Artes

<i>Atuação área de Linguística, Letras e Artes</i>			
<i>Realização profissional</i>	Não	Sim	<i>valor p*</i>
Nada realizada(o)	3 (0,8%)	0 (0%)	0,667
Pouco realizada(o)	8 (2,1%)	3 (4,3%)	
Parcialmente realizada(o)	99 (25,4%)	19 (27,5%)	
Muito realizada(o)	171 (44%)	31 (44,9%)	
Completamente realizada(o)	108 (27,8%)	16 (23,2%)	

*Teste Qui Quadrado

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível confirmar ao observar os valores de p em cada uma das tabelas anteriores (23 a 30), também não foi verificada associação entre atuar em uma área específica e se sentir realizado(a) profissionalmente, ou seja, atuar ou não em determinada área não piora nem melhora a realização profissional.

Conforme esclarecido anteriormente, os dados coletados sobre as áreas de formação inicial e atuação profissional (Tabela 14) e cursos/modalidades de atuação (Tabela 15) foram sintetizados, sendo as áreas divididas somente em ‘área Básica’ ou ‘área Técnica’, para levantamento da associação com a realização profissional (Tabela 31) e outras variáveis, além da verificação de eventual associação envolvendo a quantidade de modalidades e a realização profissional (Tabela 32).

Tabela 31 – Etapa 1: Realização profissional e tipo de área de atuação (básica ou técnica)

<i>Realização profissional</i>	<i>Tipo de área</i>		<i>valor p*</i>
	Básica	Técnica	
Nada realizada(o)	0 (0,0%)	3 (1,2%)	0,633
Pouco realizada(o)	5 (2,4%)	6 (2,4%)	
Parcialmente realizada(o)	53 (25,7%)	65 (25,8%)	
Muito realizada(o)	93 (45,1%)	100 (43,3%)	
Completamente realizada(o)	55 (26,7%)	69 (27,4%)	

*Teste Qui Quadrado

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 32 – Etapa 1: Realização profissional e quantidade de cursos em que atua

<i>Realização profissional</i>	<i>Quantidade de cursos/modalidades em que atua</i>		<i>valor p*</i>
	Uma	Duas ou mais	
Nada realizada(o)	2 (0,5%)	1 (1,5%)	0,490
Pouco realizada(o)	10 (2,6%)	1 (1,5%)	
Parcialmente realizada(o)	105 (26,9%)	13 (19,7%)	
Muito realizada(o)	173 (44,2%)	29 (43,9%)	
Completamente realizada(o)	101 (25,8%)	22 (33,3%)	

*Teste Qui Quadrado

Fonte: Elaboração própria.

Não foram encontradas associações entre atuar em uma determinada área (básica ou técnica) e ministrar aulas em cursos/modalidades diferentes, com a realização profissional.

Docentes participantes também foram incentivadas(os) a serem incentivadas(os) a recordarem experiências marcantes, anteriores à docência, enquanto estudantes (em qualquer

nível de ensino), e a pensar em ex-professoras(es) que consideravam terem sido a(o) "melhor" e a(o) "pior" (Tabela 33).

Tabela 33 – Etapa 1: Visão como estudante - “melhor” e “pior” professor(a)

“Melhor” professor(a)	<i>n</i>	%
Foi o(a) professor(a) que melhor ensinou determinado conteúdo/matéria/disciplina	240	52,4
Foi o(a) professor(a) que mais mexeu positivamente com as minhas emoções	154	33,6
Outro	64	14,0
“Pior” professor(a)	<i>n</i>	%
Foi o(a) professor(a) que NÃO ensinou de maneira satisfatória determinado conteúdo/matéria/disciplina	240	52,4
Foi o(a) professor(a) que mais mexeu negativamente com as minhas emoções	173	37,8
Outro	44	9,6

Fonte: Elaboração própria.

Para ambas as situações (positiva: ‘melhor’ e negativa: ‘pior’), as experiências apontadas como sendo as mais marcantes, foram as relacionadas ao ensino/didática do(a) professor(a), tendo sido apontadas, como experiências de menor impacto, as relacionadas às questões emocionais, sobre ex-professoras(es) terem influenciado na regulação positiva ou negativa das emoções das(os) respondentes.

Além das opções previamente apresentadas na questão, houve docentes que escolheram a opção “Outro” e responderam de maneira mais personalizada. Dentre outras opiniões, destacou-se a de que ambas as características (didática e emoção) são igualmente importantes e difíceis de serem analisadas isoladamente.

No questionário aplicado, ainda na Seção 5, incluiu-se um bloco de cinco itens baseados no modelo dos "Cinco Grandes Fatores da Personalidade" (*Big Five* – McCrae; Costa, 1987), com o objetivo de verificar a autopercepção das(os) docentes em relação a cinco dimensões de personalidade: extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e neuroticismo. Os participantes responderam às questões utilizando uma Escala Likert de 5 pontos.

Entretanto, antes da incorporação desses dados na análise final, foi realizada uma verificação da consistência interna do bloco de itens, utilizando o alfa de Cronbach, um coeficiente estatístico que mede a fidelidade interna de um conjunto de itens. Esse procedimento visa avaliar a coerência das respostas dentro do bloco de questões, garantindo

que os participantes tenham respondido de maneira consistente e que os itens realmente avaliem um mesmo construto psicológico.

Estatisticamente, o alfa de Cronbach varia de 0 a 1, sendo valores acima de 0,7 considerados indicativos de boa confiabilidade (Field, 2013). Para o conjunto de cinco itens do *Big Five* incluídos no questionário, o coeficiente obtido foi de 0,534, um valor abaixo do nível de referência recomendado para garantir a consistência interna dos itens.

Diante desse resultado, optou-se por não incluir esses dados na análise final, pois a baixa confiabilidade interna indica que os itens podem não estar avaliando o construto de maneira homogênea, comprometendo sua validade como medida psicométrica. Ainda que o modelo dos *Big Five* seja amplamente validado na literatura, o formato reduzido das questões utilizadas na pesquisa pode ter influenciado a baixa consistência interna. Assim, a decisão de não considerar esses resultados se justifica metodologicamente, garantindo maior rigor na análise dos dados apresentados.

A Seção 6 do questionário foi voltada à "Consciência de si mesma(o) como professor(a)", uma das cinco dimensões do *framework* "*The Five Awarenesses of Teaching*" (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014). Para esta seção, foram utilizadas 17 questões extraídas, traduzidas e adaptadas do livro *The Teaching Brain* (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. 158-161), informando-se previamente aos participantes que não havia respostas certas ou erradas, pois o objetivo das perguntas era suscitar reflexões e auxiliar as(os) docentes a reconhecerem características particulares sobre si próprios e sobre como esses aspectos influenciam sua prática docente.

Embora as perguntas tenham sido aplicadas em Escala Likert de 5 pontos (1 = Nunca, 5 = Sempre), não foram concebidas originalmente como um instrumento psicométrico formal para mensuração quantitativa, mas sim como um recurso de autorreconhecimento e reflexão. No entanto, optou-se por analisar a consistência interna dos itens por meio do alfa de Cronbach, uma vez que tal verificação auxilia na compreensão da coerência das respostas e na confiabilidade da 'escala' utilizada.

A análise revelou um alfa de Cronbach de 0,879, um valor dentro dos padrões esperados para boa consistência interna (Field, 2013), sugerindo que os itens capturam um construto coeso e confiável sobre a autoconsciência docente. Diante desse resultado, diferentemente do bloco de questões relacionadas ao *Big Five*, os dados desta seção foram mantidos na análise final.

Os 17 itens foram organizados conforme as três dimensões da Consciência de si mesmo(a) como professor(a) (ou autoconsciência) que exploram como as(os) docentes refletem sobre sua identidade e características pessoais no ensino:

- Autoconsciência Privada → relacionada à consciência interna da(o) docente sobre sua identidade, valores, crenças e história pessoal. Essa dimensão refere-se ao "eu privado", ou seja, quem o(a) professor(a) é internamente. (8 itens; pontuação de 8 a 40).
- Autoconsciência Pública → refere-se à percepção de como os atributos pessoais da(o) docente impactam diretamente a sua prática pedagógica. Essa dimensão representa o "eu público", ou seja, como o(a) professor(a) se apresenta aos outros. (4 itens; pontuação de 4 a 20).
- Autoconsciência Percebida → relacionada à percepção que a(o) docente acredita que os estudantes têm sobre ele enquanto professor(a). Essa dimensão expressa o "eu percebido", ou seja, como a(o) docente imagina ser vista(o) pelas(os) estudantes. (5 itens; pontuação de 5 a 25).

As variáveis foram calculadas pela soma dos pontos de cada dimensão, permitindo a análise geral (todos os 17 itens, 17 a 85 pontos).

Embora essa seção tenha sido inserida prioritariamente para estimular a reflexão das(os) participantes, sua aplicação no questionário possibilitou explorar possíveis relações entre a autoconsciência docente e os relatos extraídos das entrevistas cognitivas da Etapa 3 (SiR2T). Dessa forma, os dados foram utilizados para triangulação entre as Etapas, permitindo verificar alinhamentos ou discrepâncias entre as respostas quantitativas e as narrativas qualitativas. Por exemplo, um(a) docente que pontuou alto na autoconsciência sobre o impacto de seus valores no ensino poderia ou não expressar essa dimensão de forma explícita em sua entrevista narrativa. Assim, a análise não teve como objetivo quantificar ou mensurar perfis, mas sim servir como um ponto de partida comparativo e complementar para ampliar o olhar sobre as percepções docentes.

Além disso, devido à boa consistência interna dos itens, optou-se por utilizar os dados gerais da escala para realizar análises comparativas com outras variáveis da pesquisa, explorando possíveis relações entre níveis de autoconsciência docente e algumas variáveis sociodemográficas e dados funcionais, além de outros fatores relacionados à Etapa 2. Os resultados das análises a partir dos dados da Etapa 1 são apresentados nas tabelas a seguir.

Por fim, as questões desta seção foram opcionais, visando evitar que a extensão do questionário afastasse participantes. No entanto, apenas cinco docentes (1,09% da amostra

total) deixaram de responder integralmente a esse conjunto de itens, evidenciando alto engajamento com a proposta da seção. Importante destacar que, para garantir coerência metodológica, apenas os participantes que responderam a todos os itens das quatro dimensões foram incluídos nas análises comparativas. Dessa forma, os resultados refletem um conjunto consistente de respostas, sem distorções causadas por dados incompletos.

Foram realizadas análises comparativas entre grupos, utilizando o teste de Mann-Whitney, para comparações entre dois grupos, e o teste de Kruskal-Wallis, para comparações entre três ou mais grupos. Esses testes foram adotados devido à não normalidade dos dados, conforme verificado na análise inicial de distribuição com o teste de normalidade (aplicado em variáveis quantitativas).

A Tabela 34 apresenta a comparação das pontuações da Escala de Autoconsciência docente entre homens e mulheres. Os resultados do teste de Mann-Whitney indicam que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p > 0,05$) em nenhuma das dimensões analisadas.

Tabela 34 – Etapa 1: Autoconsciência docente e sexo

<i>Autoconsciência</i>	<i>Sexo</i>		<i>valor p*</i>
	Feminino	Masculino	
Autoconsciência global	71 (64 - 77)	69 (62 - 75)	0,133
Autoconsciência privada	34 (32 - 36)	34 (31 - 37)	0,281
Autoconsciência pública	17 (15 - 18)	16 (14 - 18)	0,07
Autoconsciência percebida	20 (17 - 23)	20 (17 - 22)	0,197

*Teste Mann Whitney. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

A escala geral obteve 213 respostas de mulheres e 217 de homens.

A escala privada obteve 217 respostas de mulheres e 228 de homens.

A escala pública obteve 221 respostas de mulheres e 230 de homens.

A escala percebida obteve 220 respostas de mulheres e 226 de homens.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados sugerem que a autoconsciência docente não varia significativamente em função do sexo, tornando desnecessária uma análise aprofundada dos valores absolutos, uma vez que estatisticamente os grupos apresentaram pontuações equivalentes.

A Tabela 35 apresenta a comparação da autoconsciência docente entre docentes com até 30 anos e mais de 30 anos. Os resultados mostram que não houve diferenças significativas na maioria das dimensões analisadas, exceto na autoconsciência pública, onde o grupo com mais de 30 anos obteve pontuações com *p valor* considerado significativo ($p = 0,036$).

Tabela 35 – Etapa 1: Autoconsciência docente e Idade

<i>Autoconsciência</i>	<i>Idade</i>		<i>valor p*</i>
	Até 30 anos	Mais de 30 anos	
Autoconsciência global	69 (62,5 – 70,5)	70 (63 - 76)	0,318
Autoconsciência privada	33 (31,5 - 36)	34 (31 - 36)	0,607
Autoconsciência pública	15 (13 - 16)	16 (15 - 18)	0,036
Autoconsciência percebida	19 (18 – 20,5)	20 (17 - 22)	0,616

*Teste Mann Whitney. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

A escala geral obteve 9 respostas até 30 anos e 421 acima de 30 anos.

A escala privada obteve 9 respostas até 30 anos e 436 acima de 30 anos.

A escala pública obteve 9 respostas até 30 anos e 442 acima de 30 anos.

A escala percebida obteve 9 respostas até 30 anos e 437 acima de 30 anos.

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 36 apresenta a distribuição das pontuações da “Escala de Autoconsciência” entre docentes que atuam em diferentes regiões do país. O teste de Kruskal-Wallis não indicou diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Tabela 36 – Etapa 1: Autoconsciência docente e IF-exercício/região

<i>Autoconsciência</i>	<i>Região</i>					<i>valor p*</i>
	Centro Oeste	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	
Autoconsciência global	73 (64 - 79,5)	68,5 (61 - 76)	71 (64 - 76,3)	70 (61 - 73)	67,5 (61 - 73)	0,835
Autoconsciência privada	35 (32 - 37)	34 (31 - 36)	34 (31 - 37)	34 (31,3 - 35)	33 (30,5 - 35)	0,909
Autoconsciência pública	17 (15 - 19)	17 (14 - 18)	16 (15 - 19)	16 (14 - 18)	16 (14 - 17,3)	0,650
Autoconsciência percebida	21 (18 - 24)	20 (17 - 22)	20 (17 - 22)	19,5 (17,3 - 21)	19 (16 - 22)	0,471

*Teste Kruskal Wallis. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

A escala geral obteve 49 respostas do CO, 96 na Norte, 198 no Nordeste, 35 no Sul e 52 no Sudeste

A escala privada obteve 51 respostas do CO, 100 na Norte, 205 no Nordeste, 36 no Sul e 53 no Sudeste

A escala pública obteve 51 respostas do CO, 104 na Norte, 207 no Nordeste, 35 no Sul e 54 no Sudeste

A escala percebida obteve 50 respostas do CO, 101 na Norte, 204 no Nordeste, 36 no Sul e 55 no Sudeste

Fonte: Elaboração própria.

As pontuações são estatisticamente semelhantes entre as(os) docentes das cinco regiões do Brasil.

Além das variáveis mencionadas, também foram analisadas diferenças na autoconsciência docente considerando tempo de exercício e nível de realização profissional.

Tabela 37 – Etapa 1: Autoconsciência docente e tempo de exercício

<i>Autoconsciência</i>	<i>Tempo de exercício no IF (anos)</i>			<i>valor p*</i>
	0 – 2	2 – 15	> 15	
Autoconsciência global	69 (65 - 77,5)	71,5 (65 - 77)	71 (64 - 78)	0,064
Autoconsciência privada	34 (32 - 37,5)	34,5 (32 - 37)	35 (31 - 38)	0,056
Autoconsciência pública	16 (14 - 19)	17 (14 - 19)	17 (15 - 19)	0,106
Autoconsciência percebida	20 (18 - 22)	20 (17 - 22)	20 (17 - 23)	0,391

*Teste Kruskal Wallis. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

A escala geral obteve 29 respondentes para tempo 0 -2, 104 para o tempo 12-15, 79 para tempo > 15

A escala privada obteve 29 respondentes para tempo 0 -2, 106 para o tempo 12-15, 83 para tempo > 15

A escala pública obteve 31 respondentes para tempo 0 -2, 108 para o tempo 12-15, 83 para tempo > 15

A escala percebida obteve 31 respondentes para tempo 0 -2, 107 para o tempo 12-15, 84 para tempo > 15

Fonte: Elaboração própria.

Não houve diferenças estatisticamente significativas entre as(os) docentes com menor e maior tempo de carreira ($p > 0,05$).

Tabela 38 – Etapa 1: Autoconsciência docente e realização profissional

<i>Autoconsciência</i>	<i>Realização profissional</i>					<i>valor p*</i>
	Nada realizada(o)	Pouco realizada(o)	Parcialmente realizada(o)	Muito realizada(o)	Completamente realizada(o)	
Autoconsciência global	72 (61 - **)	73 (62 - 79)	69 (62 - 74)	69 (62 - 74)	72 (65 - 79)	0,051
Autoconsciência privada	35 (34 - **)	34 (30 - 38)	34 (31 - 36)	33,5 (31 - 36)	35 (32 - 38)	0,07
Autoconsciência pública	15 (11 - **)	18 (16 - 19)	16 (14,2 - 18)	16 (14 - 18)	17 (15 - 19)	0,060
Autoconsciência percebida	22 (16 - **)	21 (17 - 23)	20 (17 - 22)	20 (17 - 22)	20 (17 - 23)	0,351

*Teste Kruskal Wallis. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3); **não há dados suficientes para gerar o Q3

A escala geral na sequência de respostas possíveis obteve: 3, 11, 112, 184 e 120 respondentes

A escala privada na sequência de respostas possíveis obteve: 3, 11, 114, 194 e 123 respondentes

A escala pública na sequência de respostas possíveis obteve: 3, 11, 116, 199 e 122 respondentes

A escala percebida na sequência de respostas possíveis obteve: 3, 11, 115, 194 e 123 respondentes

Fonte: Elaboração própria.

Nenhuma das dimensões analisadas apresentou diferenças significativas entre os níveis de realização profissional ($p > 0,05$).

Dado que nenhuma dessas variáveis apresentou diferenças estatísticas relevantes, os valores absolutos não foram analisados detalhadamente, pois estatisticamente os grupos são equivalentes.

A última seção do questionário (Seção 7) teve como objetivo investigar o nível de familiaridade das(os) docentes com a temática "Neurociência e Educação" e identificar o interesse em participar das próximas etapas da pesquisa.

Quando questionados sobre seu conhecimento prévio em relação à interface entre Neurociência e Educação, 49,3% dos participantes afirmaram já ter lido ou escutado algo sobre o tema, enquanto 11,6% indicaram nunca ter tido contato com a temática. Em relação ao aprofundamento no assunto, 27,7% relataram ter algum conhecimento básico, e apenas 2% declararam possuir um nível mais avançado de compreensão sobre os mecanismos neurobiológicos do ensino e da aprendizagem.

Tabela 39 – Etapa 1: Familiaridade/interesse – Neurociência e Educação

<i>Neurociência e Educação</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Nunca vi/ouvi nada a respeito	53	11,6
Já li/ouvi algo a respeito	226	49,3
Conheço um pouco sobre a temática	127	27,7
Já estudei/estou estudando sobre a temática (por conta própria)	34	7,4
Tenho algum conhecimento relacionado à 'Neurociência Educacional'	29	6,3
Já fiz/estou fazendo algum curso relacionado à 'Neurociências e Educação'	12	2,6
Conheço bastante sobre os mecanismos neurobiológicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem	9	2
Não vejo nada de interessante nisso	2	0,4
Estou interessado(a) em saber mais a respeito	113	24,7
Outro	8	1,7

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, o percentual de docentes que já realizaram ou estão realizando algum curso formal sobre Neurociência e Educação foi bastante reduzido (2,6%), sugerindo que a temática ainda não está amplamente difundida na formação e qualificação docente. Apenas 24,7% dos respondentes demonstraram interesse explícito em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema. Esses dados reforçam a necessidade de reflexões sobre a disseminação e aplicação das contribuições da Neurociência no campo educacional.

Em relação ao interesse em continuar participando do estudo, 57,9% das(os) docentes afirmaram que gostariam de participar das próximas etapas, enquanto 32,1% indicaram incerteza (responderam "talvez"). Apenas 9,6% manifestaram desinteresse em seguir na pesquisa.

Tabela 40 – Etapa 1: Interesse próximas etapas e autorização para contato

<i>Interesse nas próximas etapas da pesquisa</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sim	265	57,9
Não	44	9,6
Talvez	147	32,1
Outro	2	0,4
<i>Autorização de contato</i>		
Não	40	8,7
Sim	418	91,3

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à autorização para contato futuro, 91,3% dos participantes permitiram que seus dados fossem utilizados para convites a etapas subsequentes, evidenciando um alto nível de engajamento entre os respondentes. Esse aspecto foi essencial para a continuidade do estudo, uma vez que a seleção dos participantes da Etapa 2 e Etapa 3 foi realizada com base nas respostas dessa seção.

A última questão do questionário foi configurada como aberta e opcional, com o objetivo de oferecer um espaço para que os participantes pudessem compartilhar comentários, reflexões e questionamentos que tivessem surgido ao longo do preenchimento do instrumento. Mesmo sem a obrigatoriedade da resposta, 78 participantes deixaram registros espontâneos, o que evidencia um alto nível de engajamento com a pesquisa.

De maneira geral, os comentários demonstraram um retorno positivo sobre o questionário, com diversos participantes elogiando a relevância da temática e manifestando interesse nos desdobramentos do estudo. Muitas(os) docentes relataram que as perguntas as(os) levaram a refletir sobre sua trajetória, identidade profissional e práticas pedagógicas, destacando que a experiência de responder ao questionário foi também um momento de introspecção.

Algumas respostas são apresentadas, a seguir, entre aspas e em itálico, a fim de destacar as falas originais das(os) participantes: *"Foi um prazer participar e descobrir interessantes perguntas sobre nossa maneira de agir como docente."; "Achei bem interessante e reflexiva as questões, foi um resgate ao passado e um olhar para o presente (diferente) e pensar no futuro em sala de aula."; "Muito bom responder a este questionário. Foi um pouco terapêutico. Fiquei pensando em mim, em minha vida como um todo. Em minha vida pública caminhando ao lado da profissional, verificando se realmente estão de mãos dadas ou uma impede a outra de seguir."*

Além das percepções individuais sobre a experiência de responder ao questionário, várias(os) docentes demonstraram interesse no andamento da pesquisa e em conhecer os resultados, reforçando a importância do estudo para a prática docente: *"Pesquisa interessante, gostaria de ler o resultado."*; *"Gostaria de saber do resultado e reflexões advindas desta pesquisa."*; *"Curioso sobre essa pesquisa... boa sorte no desenvolvimento dela!"*

As(os) professoras(es) também deixaram mensagens de incentivo, reconhecendo a relevância da investigação e desejando sucesso à pesquisadora. Expressões como "parabéns", "sucesso" e "boa sorte" foram recorrentes, demonstrando um alto nível de valorização do estudo: *"Parabéns pela pesquisa e pela temática [...]. Desejo sucesso e me coloco à disposição para aprendizados conjuntos."*; *"Gostei das reflexões e desejo sucesso!"*; *"A luta pela produção do conhecimento da nossa humanidade... CONTINUA!"*; *"Parabéns pela pesquisa! Muito bem elaborada e importante para a nossa carreira docente, acredito que especialmente para nós dos Institutos Federais (pelas particularidades dos IFs quando comparado às outras instituições de ensino). Tenho interesse em participar das próximas etapas e conhecer os resultados."*

Além disso, algumas respostas trouxeram sugestões para melhorias no questionário, incluindo considerações sobre sua extensão e ajustes na formulação de algumas questões: *"Acredito que esses questionários teriam respostas mais fidedignas se fossem mais concisos."*; *"Formulário muito extenso desestimula as pessoas a responder."*; *"Seria interessante para o entrevistado saber quantas páginas de questionário faltam ser preenchidas."*; *"Uma sugestão de correção: Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada, e não, Curso Médio integrado ao Técnico."*

Importante destacar que, por se tratar de um questionário *online*, algumas sugestões de melhoria puderam ser incorporadas ao longo da coleta de dados, sem impacto nas respostas já registradas. Por exemplo, após o comentário sobre a importância de indicar o progresso do questionário, foi ativada a funcionalidade de barra de progresso no *Google Forms*, permitindo que os respondentes acompanhassem visualmente o percentual concluído. Da mesma forma, a correção terminológica referente ao Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada foi ajustada, garantindo maior precisão na nomenclatura adotada. Essas pequenas adaptações foram implementadas com o intuito de otimizar a experiência dos participantes e assegurar maior clareza no instrumento de coleta.

Além dos comentários sobre o questionário em si, algumas respostas trouxeram reflexões mais amplas sobre a docência e sua relação com a vida pessoal, indicando o quanto o

ensino pode impactar a identidade do(a) professor(a) e seu bem-estar: "[...]antes eu me definia como educadora. Achava que o resto vinha em decorrência disso. Eu era a minha profissão. Agora eu me vejo como gente. Sou gente e, por ser como sou como gente, sou professora. Não é fácil [...] ainda me vejo cometendo os mesmos erros de antes, priorizando meu trabalho ao invés de minha saúde."

Em síntese, a análise das respostas espontâneas evidencia que o questionário cumpriu seu propósito não apenas como um instrumento de coleta de dados, mas também como um dispositivo reflexivo para as(os) participantes, permitindo que repensassem suas experiências e práticas docentes. Além disso, os comentários indicaram um alto nível de valorização da pesquisa, reforçando a importância do estudo para a compreensão do ensino e da identidade docente.

Na seção seguinte, as respostas abertas do questionário são analisadas de maneira mais aprofundada, utilizando-se técnicas de processamento textual para identificar padrões discursivos e categorias emergentes, proporcionando uma visão mais ampla das percepções das(os) docentes sobre sua prática e identidade profissional.

4.1.2.3 Dados qualitativos

Neste item são apresentados os resultados da análise dos dados qualitativos da Seção 5 do questionário, obtidos através das perguntas abertas.

Os *corpora*²⁵ das respostas textuais foram submetidos a uma Análise de Conteúdo utilizando o IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), um *software* livre que possibilita análises com base em lexicometria²⁶ e diferentes formas de análise estatística de conteúdo, orientando-se pela frequência e relevância dos conteúdos expressos em dados textuais, como entrevistas, questionários e outros materiais escritos.

Os dados das respostas abertas foram preparados para adequação e normatização de utilização no referido *software*, por meio do desenvolvimento dos *corpora*, explorados com estatísticas textuais, Especificidades e AFC, Classificação Hierárquica Descendente - CHD (Método de Reinert), Análise de Similitude e Nuvem de Palavras. Assim, antes das análises, os

²⁵ O termo *corpus* (plural: *corpora*) refere-se a um conjunto de dados textuais organizados para análise.

²⁶ "Conjunto de procedimentos baseados em critérios formais que permitem reorganizar a estrutura de um texto ou conjunto de textos, assim como realizar cálculos estatísticos a partir do seu vocabulário." (Salem, 1986 *apud* Sousa, 2021, p. 1543).

dados foram organizados em documentos distintos, com cada documento contendo as respostas das questões abertas.

A preparação dos dados envolveu processos de padronização lexical, com correção de erros de digitação e ortográficos. Foram selecionadas as palavras mais relevantes, com base na frequência de ocorrência e temática da pesquisa. Para garantir que a análise fosse mais precisa, palavras de pouco significado foram excluídas, como preposições, artigos e outras que não contribuiriam para a interpretação dos dados.

As respostas foram cuidadosamente revisadas para garantir a anonimização das(os) docentes e o tratamento ético das informações. Foram omitidos termos que poderiam identificar as(os) professoras(es) e/ou os Institutos Federais aos quais pertencem. Nomes de institutos, *campus* e quaisquer outras referências específicas foram preservados, assegurando a confidencialidade dos dados.

Reforça-se aqui que as respostas das(os) docentes são apresentadas entre aspas e em itálico, a fim de destacar suas falas originais e garantir a fidelidade ao conteúdo dos relatos, permitindo que as vozes das(os) professoras(os) sejam claramente diferenciadas da análise e interpretação dos dados, preservando a autenticidade das suas percepções.

Na seção 5 do Questionário da Etapa 1 (Trajetória, identidade profissional e condição docente), as(os) professoras(es) foram questionadas(os), primeiramente, sobre o processo de se tornar docente no Instituto Federal, e as seis opções de resposta disponíveis foram as seguintes: Sempre quis ser professor(a); Nunca havia me imaginado como docente; As circunstâncias me levaram à docência: eu queria ser servidor público (concursado/a); Oportunidade de inserção no mercado de trabalho pós-formação inicial; Não tive outras opções e me restou a docência; Outro.

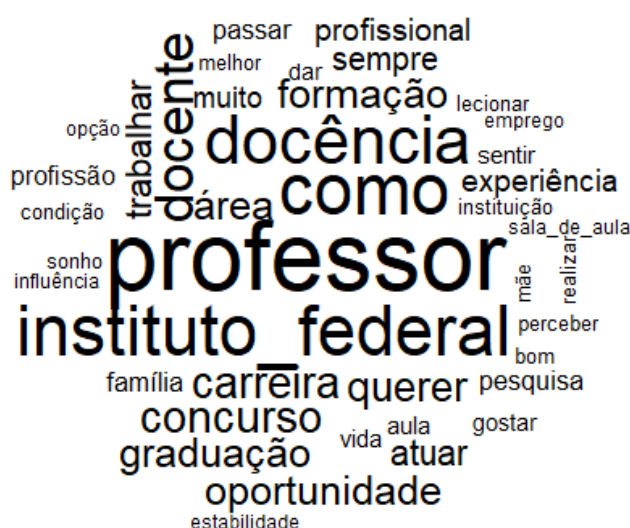
Foi inserido um campo opcional onde as(os) docentes poderiam compartilhar mais sobre a escolha pela carreira de professor(a) no IF (como experiências profissionais anteriores, influências, necessidades, inclinação ou não pela profissão, etc). Determinadas(os) docentes relataram um pouco mais sobre essa escolha, sendo então registradas 138 respostas abertas. Exemplos: *"Eu sou de uma família de professores, mãe, avô e tias, sempre quis lecionar [...]"; "Meu primeiro emprego [...] foi como docente em uma faculdade particular. Não era o que eu imaginava que faria, mas na ocasião foi o que me apareceu. Me descobri amando a docência.";* *"A docência surgiu como resultado da iniciação científica durante a minha graduação, na oportunidade percebi a relação entre pesquisa e ensino e acabei vislumbrando a carreira docente como uma alternativa.";* *"Eu nunca pensei em ser professor, mas me encantei com a*

prática docente, entrei para a Licenciatura e decidi que meu ganha-pão [...] seria com a docência."; "Fiz o concurso para o Instituto Federal, porque ele oferece uma carreira estável e com boas condições financeiras."; "Eu já era professor concursado na rede pública estadual e meu sonho, durante esse período, sempre foi trabalhar em algum Instituto Federal."

Sendo assim, as informações quantitativas foram complementadas por análises qualitativas das 138 respostas abertas, com auxílio do IRaMuTeQ.

No caso da temática sobre a origem na docência (como se tornou docente?), a nuvem de palavras que se refere à questão é apresentada na Figura 15.

Figura 15 – Etapa 1: Nuvem de palavras - origem docente



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

A nuvem de palavras (Figura 15) apresenta os termos mais frequentes no *corpus* textual, com destaque para "professor", "docência", "instituto federal", "carreira", "concurso" e "oportunidade". Trata-se de uma representação gráfica da frequência das palavras, onde o tamanho de cada termo é proporcional à sua ocorrência no texto.

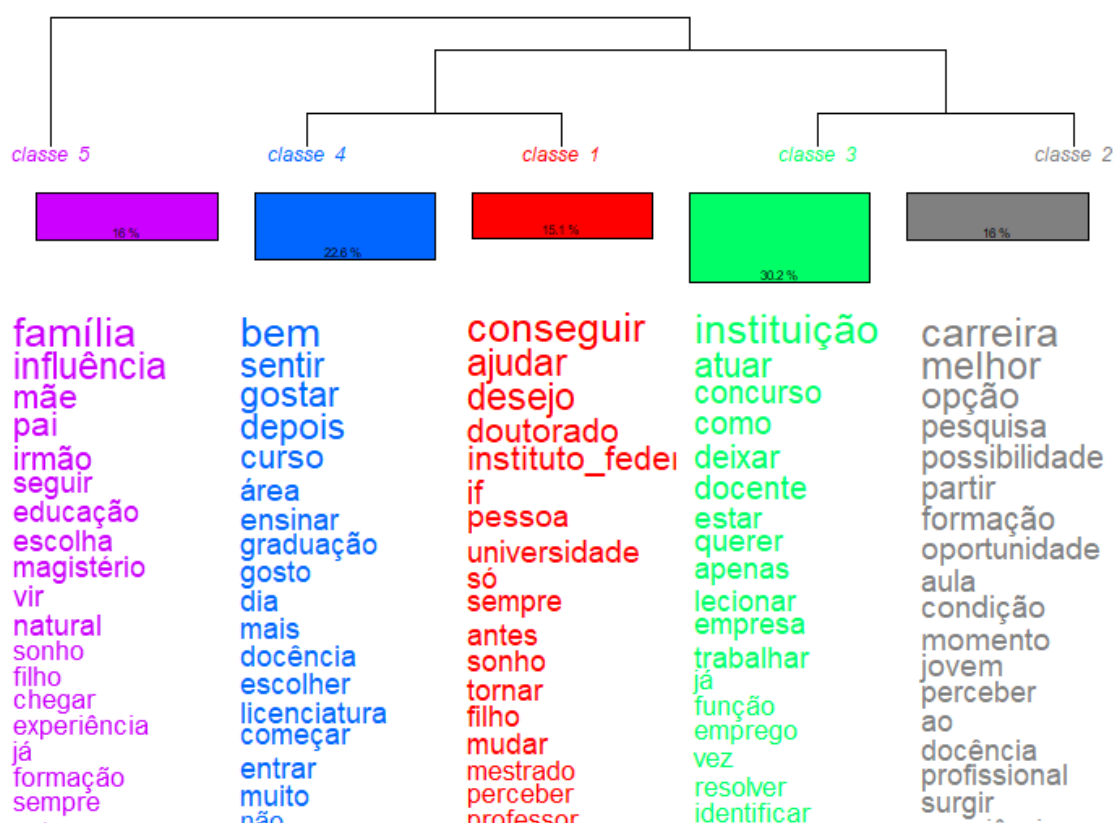
O termo "professor" foi o mais citado, refletindo o foco central do tema e a identidade das(os) respondentes como educadoras(es). Palavras como "docência", "carreira" e "concurso" podem indicar que muitas(os) docentes veem o Instituto Federal como uma oportunidade para consolidar uma carreira estável e significativa.

Esse achado é consistente com a opção mais prevalente entre as(os) participantes, que foi o desejo de seguir a docência desde ('sempre quis ser professor(a)' = 47,82%, Tabela 17), embora fatores como estabilidade e influências externas também tenham um papel importante.

A partir do teste de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o *software* IRaMuTeQ organiza os *clusters*, ou seja, relaciona segmentos dos textos em grupos de palavras a partir de suas similaridades, por meio da estatística, sendo então possível inferir sobre ideias transmitidas pelos *corpora* textuais, facilitando a identificação de subtemas dentro das respostas.

Os dendrogramas resultantes (Figura 16 e Figura 17) dividem o *corpus* em classes principais. O primeiro dendrograma (CHD) - Figura 16, é uma estrutura clássica de classificação com palavras-chave associadas a cada *cluster*, facilitando a análise direta dos temas com listagem de palavras.

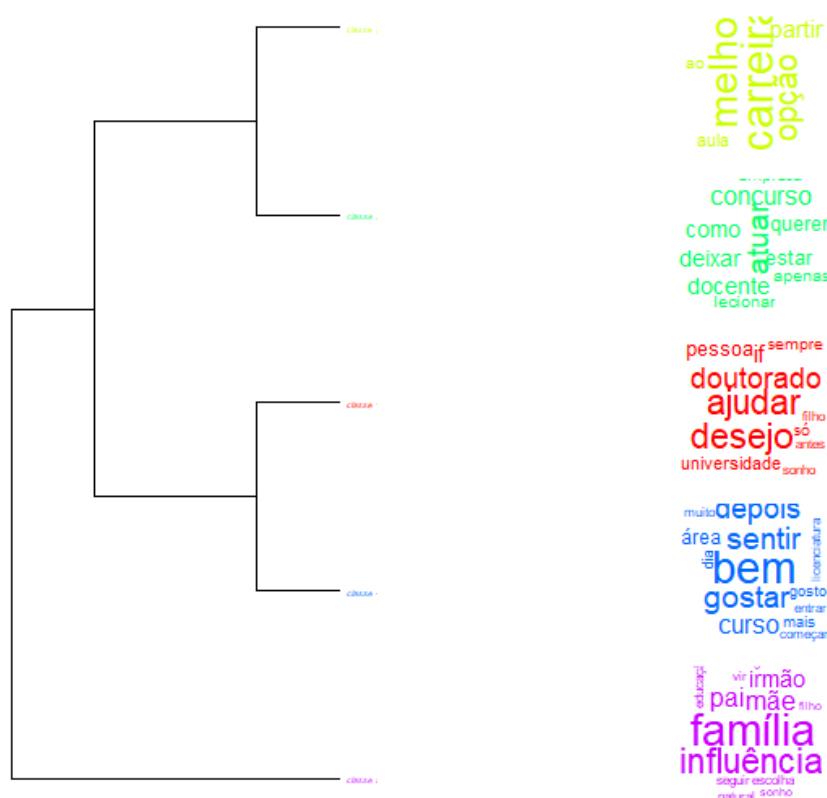
Figura 16 – Etapa 1: Dendrograma dos clusters - origem docente



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

O segundo dendrograma - Figura 17 apresenta nuvens de palavras para cada classe, proporcionando uma visualização gráfica da importância das palavras em cada *cluster* e uma percepção mais visual dos temas.

Figura 17 – Etapa 1: Dendograma com nuvens de palavras - origem docente



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

O *corpus* sobre a origem docente foi dividido em cinco classes, destacando-se as seguintes temáticas: influência familiar (classe 5, 16%); afinidade e satisfação pessoal (classe 4, 22,6%); realização pessoal e acadêmica (classe 1, 15,1%); estabilidade e carreira profissional (classe 3, 30,2%); transição profissional (classe 2, 16%).

Com palavras como "família", "influência", "mãe", e "pai" em destaque, a classe 5 revela a escolha pela docência influenciada por figuras familiares. Um exemplo é: *"Minha família—mãe, irmã, pai, madrasta e irmão—são docentes. Ser docente foi uma escolha natural para mim. A maior influência foi minha mãe."* Termos como "bem", "sentir" e "gostar" (classe 4) refletem a afinidade natural de alguns participantes. *"Durante minha vida acadêmica ficava ajudando meus amigos e comecei a dar aula particular. Com a opção do concurso, segui a carreira docente."* Palavras como "conseguir", "ajudar" e "desejo" (classe 1) indicam uma motivação voltada para a realização pessoal e o desejo de contribuir positivamente, muitas vezes relacionada ao avanço acadêmico e ao impacto na sociedade. *"Me tornei professora ao perceber que me faz feliz ajudar outras pessoas a conseguirem emprego e mudarem de vida."*

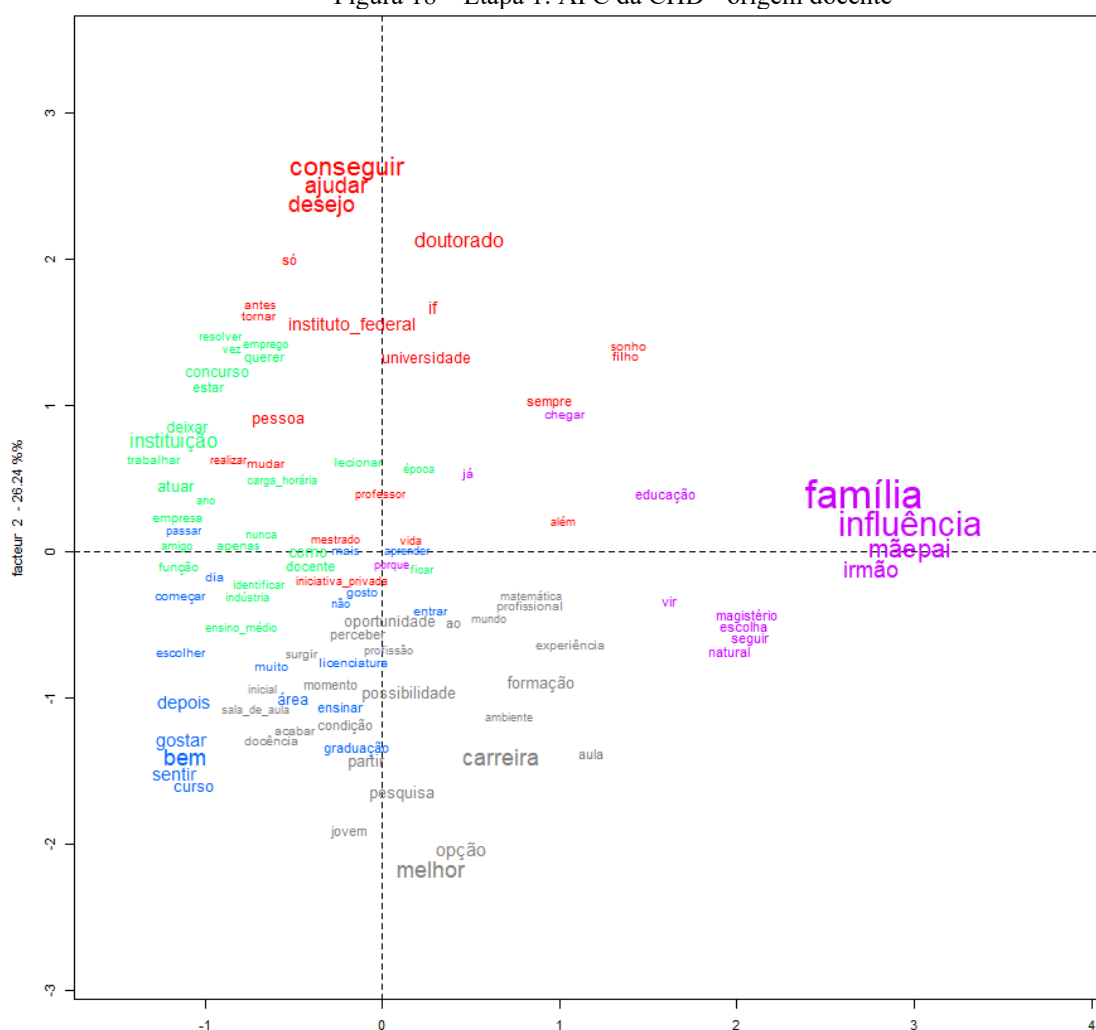
A busca por estabilidade e condições de trabalho melhores também se destaca, especialmente entre aquelas(es) que viam o Instituto Federal como uma carreira segura.

Palavras como “atuar”, "instituição" e "concurso" (classe 3) demonstram isso. *"A vontade de atuar em Instituição Federal me levou a fazer o concurso [...]"*

Termos como "carreira", “opção” e “melhor” (classe 2) refletem a docência como alternativa profissional após experiências em outras áreas, ou uma escolha estratégica de transição. *"[...] almejava uma carreira em universidade pública [...] foi o concurso que apareceu na época”*. Essas classes indicam a diversidade de trajetórias: quem sempre se sentiu atraída(o) pela docência até quem nela encontrou uma oportunidade de estabilidade ou novo caminho de carreira.

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) da CHD (Figura 18) organiza as palavras dos *clusters* em um mapa de fatores, distribuídos em quadrantes.

Figura 18 – Etapa 1: AFC da CHD - origem docente



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

Essa técnica permite visualizar a relação entre os termos e facilita a interpretação dos temas subjacentes. O quadrante superior esquerdo (classe 1) representa docentes motivadas(os) pela realização pessoal e acadêmica, com termos como "conseguir" e "desejo", reforçando o componente de contribuição social e desenvolvimento pessoal. O quadrante superior direito

A representação com *halo*²⁷ destaca *clusters* temáticos, separando os termos em grupos de cores distintas, aprimorando, assim, as outras análises ao destacar como diferentes conceitos estão agrupados em torno de palavras-chave como "professor", "docência", "carreira" e "Instituto Federal". Esses *halos* ajudam a identificar as relações temáticas e conexões de significados entre as palavras, facilitando a interpretação da complexidade das escolhas das(os) docentes.

Na estrutura geral da análise de similitude, os ramos mais grossos indicam relações fortes entre os termos, como entre "professor", "docência", "Instituto Federal", e "carreira". Essas palavras aparecem frequentemente juntas nas respostas, refletindo os principais fatores motivadores para a escolha da docência. Os ramos finos indicam relações mais fracas, com palavras conectadas que aparecem em menor frequência nas respostas. Isso pode sugerir que, para alguns participantes, há fatores mais periféricos ou secundários na decisão de se tornar docente. *"Embora a remuneração seja importante, o fator que mais me atraiu foi o impacto social da educação."*

Conforme é possível observar na Figura 19, o *halo* azul agrupa palavras como "oportunidade", "formação", "carreira", "docente", "trabalhar", "atuar", "instituição" e "servidor público". Esse *halo* destaca a carreira docente como uma oportunidade importante para muitas(os) participantes. A palavra 'oportunidade' aparece conectada com 'melhor' e 'condição', por exemplo, mostrando que a escolha pela docência está frequentemente associada a perspectivas profissionais e ao desejo de atuação em instituições estruturadas. *"O concurso foi uma oportunidade para começar minha carreira docente no IF e buscar um trabalho com mais estabilidade"; "Sempre quis ser professora, e o concurso para o Instituto Federal foi uma oportunidade de consolidar minha carreira."*

O *halo* verde claro (englobado pelo *halo* vermelho), reúne palavras como "família", "influência", "pai", "mãe" e "irmão", reforçando a influência familiar na escolha da docência. Reúne, ainda, termos como "querer", "sonho" e "gostar". Assim, é possível identificar que, para determinadas(os) docentes, o ambiente familiar foi um fator chave na decisão de seguir a profissão, além de ser possível notar uma identificação mais natural com a docência, com um desejo 'vocacional' de ser professor(a), expressado por meio de palavras associadas ao gosto por ensinar, experiência anterior e paixão pela profissão. *"Minha mãe e meu irmão são professores, então sempre estive rodeada por influências que me incentivaram a seguir na mesma carreira."; "Sempre tive o sonho de ser professor e tive influência da família. Meu pai*

²⁷ O "halo" é uma área colorida que envolve um grupo de palavras relacionadas.

é professor e tive ele como exemplo.”; “Minha mãe é professora, então sempre estive muito próxima da educação, isso me influenciou a seguir na docência.”

O *halo* da cor azul petróleo concentra termos como "Instituto Federal", "concurso", "desejo", "emprego", “segurança” e “salário”. Esse *halo* destaca a busca por estabilidade e segurança no trabalho, associando a escolha pela docência no Instituto Federal à oportunidade de ter uma carreira estável com benefícios financeiros. *“Optei pelo concurso para o Instituto Federal, pois ele oferece uma carreira estável e com boas condições financeiras.”*

O *halo* amarelo agrupa palavras como "docência", “circunstância”, "pesquisa" e "extensão". Esse *halo* destaca a dimensão acadêmica e o desejo de crescimento profissional no campo educacional. Para muitas(os) docentes, a docência nos Institutos Federais é uma forma de contribuir com o ensino e se envolver em projetos de pesquisa e extensão, ampliando suas oportunidades de desenvolvimento acadêmico. *“Eu vi no IF a chance de continuar meus estudos e trabalhar com pesquisa, além de dar aula.”*

Aprimorada com a visualização dos *halos*, a análise fornece uma representação clara das diferentes motivações e influências que guiaram a escolha das(os) docentes nos Institutos Federais. A segmentação em *clusters* coloridos revela como temas como estabilidade profissional, afinidade para o ensino, influências familiares, e oportunidades de crescimento acadêmico se interconectam nas trajetórias das(os) docentes.

Para verificar o nível de realização profissional, foi apresentada uma questão do tipo escala de Likert de 5 pontos, com as seguintes opções de resposta: Nada realizado(a); Pouco realizado(a); Parcialmente realizado(a); Muito realizado(a); Completamente realizado(a), conforme Tabela 18.

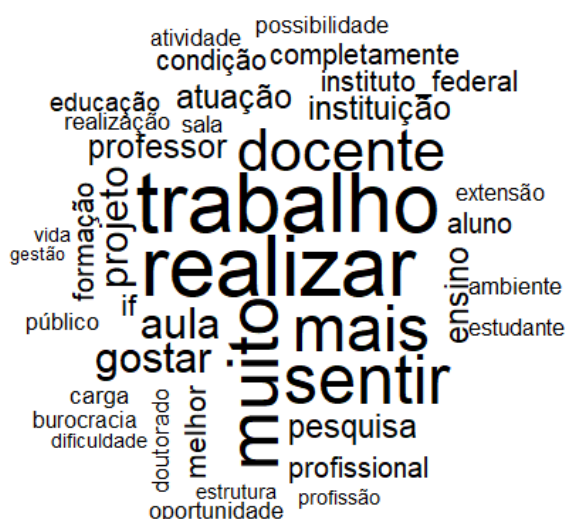
Também neste item as(os) professoras(es) puderam desenvolver mais suas respostas, com um campo de comentário livre opcional. Foram recebidas 128 respostas abertas, sobre o grau de realização profissional. Exemplos: *“Sou muito realizado, pois trabalho com o que gosto e tenho bastante liberdade para exercer a profissão. Não me considero completamente realizado, pois sempre existem situações externas a mim, relacionadas ao instituto que poderiam ser melhores, como estrutura, capacitações e etc.”; “Ainda é muito prazeroso trabalhar no IF. Sou absolutamente realizado com meu trabalho e minha profissão. Embora tenha feito outros cursos e tenha também outras profissões mas não as exerço.”; “Após meu ingresso no IF pude aprofundar conhecimentos acadêmicos e pedagógicos que não faziam parte da minha realidade na rede estadual e privada. A participação em eventos, a interação com outros docentes com mais experiência acadêmica e a oportunidade de cursar o doutorado,*

surgiram após o ingresso no IF"; "Tenho condições de trabalho, colegas colaborativos, cursos de aperfeiçoamento, projetos de extensão, orientação de trabalho finais e escrita de artigos."; "A docência é um prato farto que me foi servido em momentos difíceis da minha atuação profissional, mas não faz meus olhos brilharem como na atuação industrial [...]"; "Sou realizada enquanto docente, mas tenho severas críticas quanto à administração do Instituto, que se mostra sempre um dos IFs mais atrasados. Também me preocupo com o excesso de permissividade que há com os estudantes em meu campus."; "Sinto uma alta cobrança quanto à qualidade e volume de trabalho, ambos incompatíveis com o tempo, ocasionando muito trabalho extra."; "Estou muito feliz em ser professora, sinto falta de estrutura."

Todas as respostas abertas foram analisadas qualitativamente com auxílio do IRaMuTeQ, para explorar as percepções das(os) docentes, revelando *insights* sobre os aspectos que influenciam o senso de realização profissional, já que, embora a maioria das(os) participantes tenha relatado um alto nível de realização, houve docentes que indicaram fatores de insatisfação.

Sendo assim, no caso da temática sobre o nível de realização profissional, a nuvem de palavras que se refere à questão é apresentada na Figura 20.

Figura 20 – Etapa 1: Nuvem de palavras - realização profissional



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

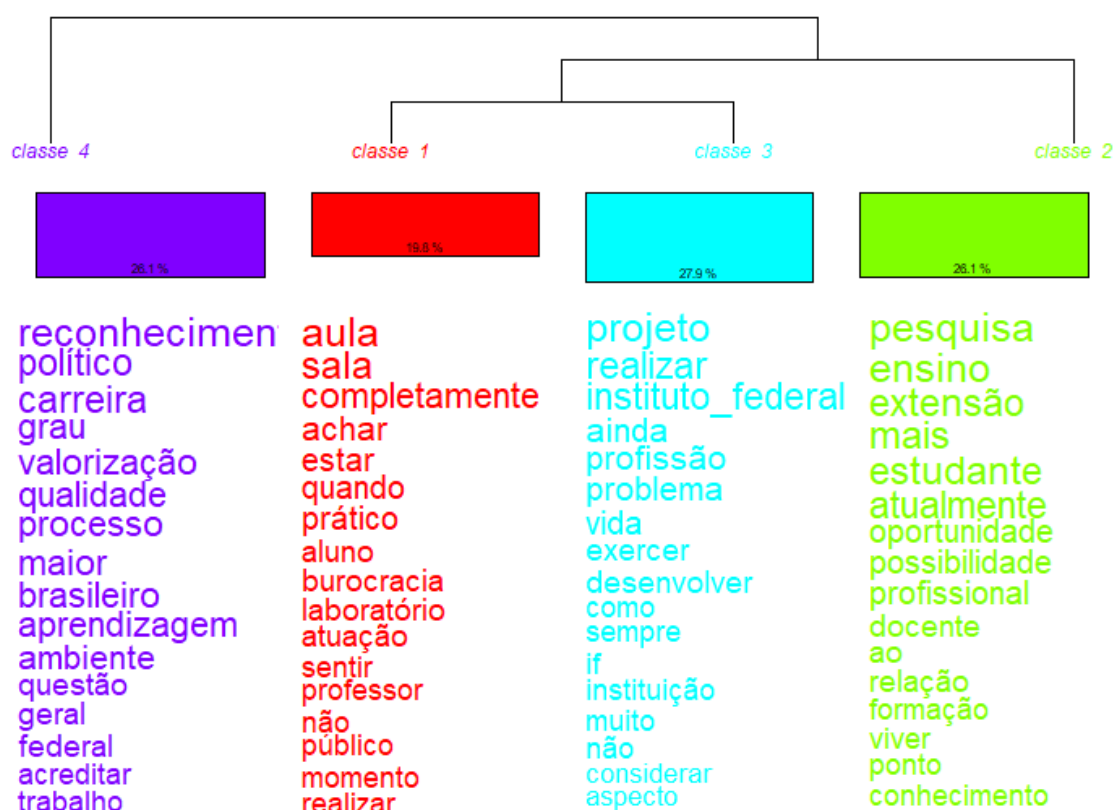
A nuvem de palavras (Figura 20) mostra as palavras mais frequentes nas respostas sobre realização profissional, com destaque para termos como "trabalho", "realizar", "sentir", "docente", "gostar" e "muito". Esses termos refletem temas centrais nas narrativas de satisfação e insatisfação.

"Trabalho" e "realizar" aparecem como palavras-chave, indicando que a atuação profissional no Instituto Federal é central para o sentimento de realização das(os) docentes. Termos como "gostar" e "sentir" refletem o grau de satisfação e as emoções positivas associadas à docência, mas também é possível observar palavras que denotam percepções não tão positivas.

Esses dados iniciais sugerem que, enquanto muitas(os) docentes expressam satisfação com o trabalho, outras(os) podem enfrentar desafios que limitam seu senso de realização, como indicado pela presença de termos como “burocracia”, “carga”, “dificuldade” em algumas respostas.

Complementando, a análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) dividiu o *corpus* em classes, conforme apresentado nos dendogramas (Figura 21 e Figura 22), indicando as diferentes dimensões da realização profissional:

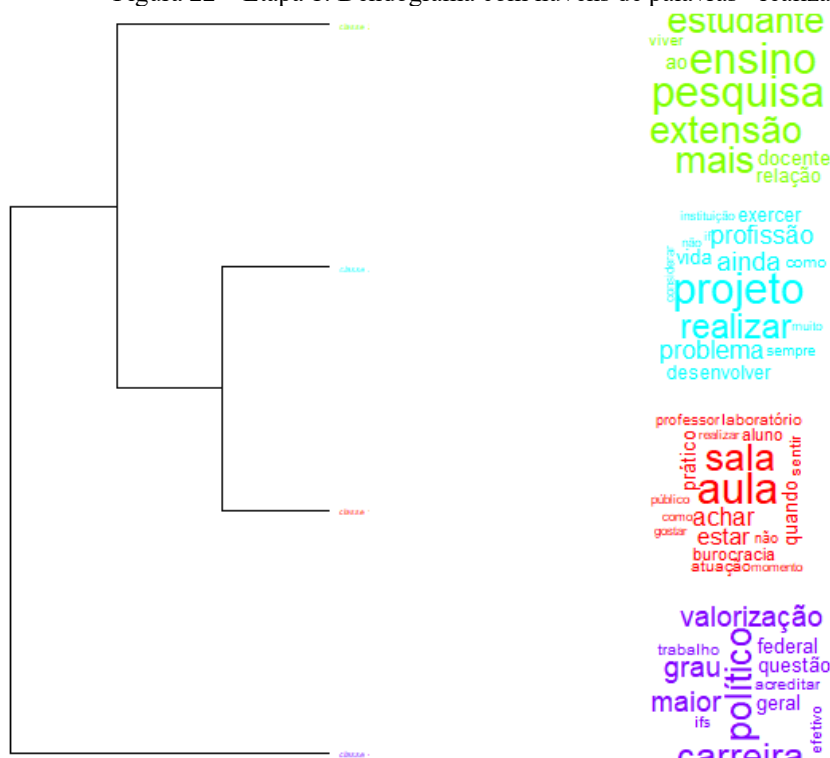
Figura 21 – Etapa 1: Dendograma dos clusters - realização profissional



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

Os dendogramas (Figuras 21 e 22) apontam 4 classes principais.

Figura 22 – Etapa 1: Dendograma com nuvens de palavras - realização profissional



Fonte: Elaboração própria a partir do software IRaMuTeQ (2023).

As 4 classes podem ser categorizadas em: valorização e reconhecimento profissional (classe 4, 26,1%); satisfação na sala de aula e burocracia (classe 1, 19,8%); desenvolvimento profissional e projeto de vida (classe 3, 27,9%); ensino, pesquisa e extensão (Classe 2, 26,1%).

Palavras como "reconhecimento", "valorização" e "carreira" (classe 4, 26,1%) revelam a importância da valorização profissional. *"A valorização da carreira docente e o reconhecimento pelo trabalho desempenhado são fundamentais para minha realização."* Há também quem não se sinta suficientemente valorizada(o): *"Falta reconhecimento pelo trabalho realizado e pelas horas extras dedicadas."*

A classe 1 (19,8%) inclui "aula", "sala", "completamente", e "burocracia", destacando a satisfação em sala de aula, mas também a frustração com a burocracia. *"Gosto de estar em sala de aula, mas a burocracia muitas vezes tira o prazer do trabalho."* Alguns destacam a satisfação em impactar estudantes positivamente: *"Sou muito realizada. Considero o meu trabalho importante e impactante na vida das pessoas que buscam a educação como forma de alcançar os seus sonhos [...]"; "Sinto-me realizada principalmente pelo impacto que meu trabalho tem na vida dos alunos e pela liberdade que tenho para aplicar meus métodos."; "A docência é minha vocação, sou realizada em ver meus alunos evoluindo e tendo sucesso."*

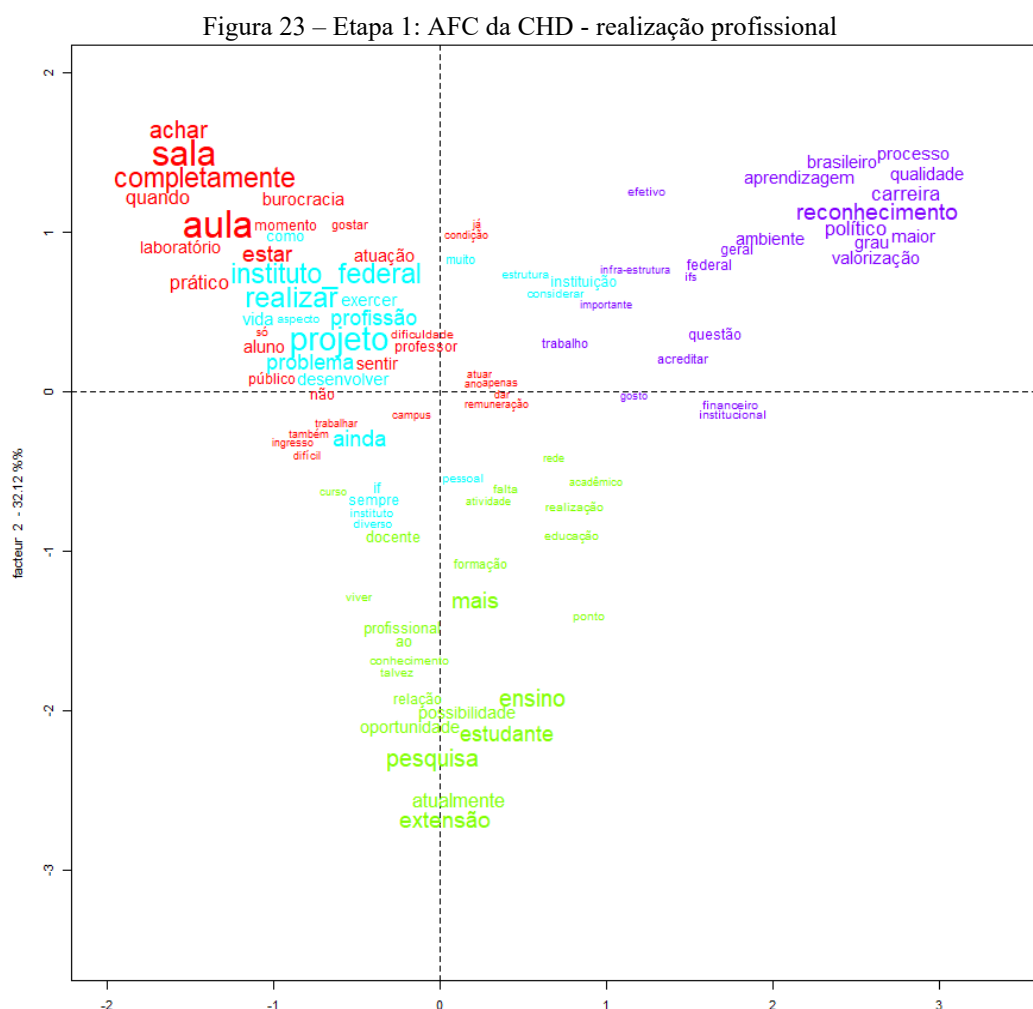
O agrupamento de termos como "projeto", "realizar", e "instituto federal" (classe 3, 27,9%) reflete o alinhamento entre o trabalho e os projetos de vida. *"Sinto que o Instituto me*

permite realizar meus projetos e alcançar objetivos profissionais."; "Eu me sinto muito realizada, pois o IF me possibilitou ingresso no Mestrado, o que tem sido espetacular na minha atuação em sala de aula."; "Realizei e ainda estou realizando [...] os projetos que eu sempre imaginei."

Há situações em que a(o) docente reconhece não se sentir plenamente realizado(a), mas não atribui a responsabilidade diretamente à instituição: "Talvez o problema não seja a instituição, seja eu que ainda não estou totalmente certo do que quero para minha vida."

A classe 2 (26,1%) engloba termos como "pesquisa", "ensino", e "extensão", sugerindo a importância da tríade para muitas(os) docentes. Um participante explicou: "A oportunidade de atuar em ensino, pesquisa e extensão me proporciona uma realização completa como profissional." As classes indicam que a realização profissional está associada tanto ao reconhecimento e valorização quanto à possibilidade de atuação em múltiplas frentes.

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) da CHD (Figura 23) apresenta as relações entre os termos mais frequentes e as classes, em quadrantes:



Fonte: Elaboração própria a partir do software IRaMuTeQ (2023).

Na figura 23, o quadrante superior esquerdo (classe 1) reforça a satisfação na sala de aula, mas com críticas à burocracia. Termos como "aula", "projeto", "instituto federal", "realizar", "problema" enfatizam a ideia de que, embora gostem da docência, algumas pessoas enfrentam frustrações administrativas. *"Estar em sala de aula me faz muito feliz, porém a carga de burocracia e tarefas extras, como comissões, são enfadonhas e frustrantes."*; Há quem aponte o contrário em relação aos exemplos anteriores: *"Considerando que já atuei em diversas funções na Administração no Instituto e me envolvi em vários projetos, me sinto realizada. Mas, sinto esta necessidade de não ficar apenas atuando em Sala de aula [...]".*

O quadrante superior direito (classe 4) está relacionado a fatores que impactam o senso de realização, apresentando palavras como "salário", "reconhecimento", "carreira", "instituição". *"O salário não condiz com a minha formação e experiência."*; *"A falta de reconhecimento da instituição e as condições de trabalho são as principais dificuldades que encontro."*

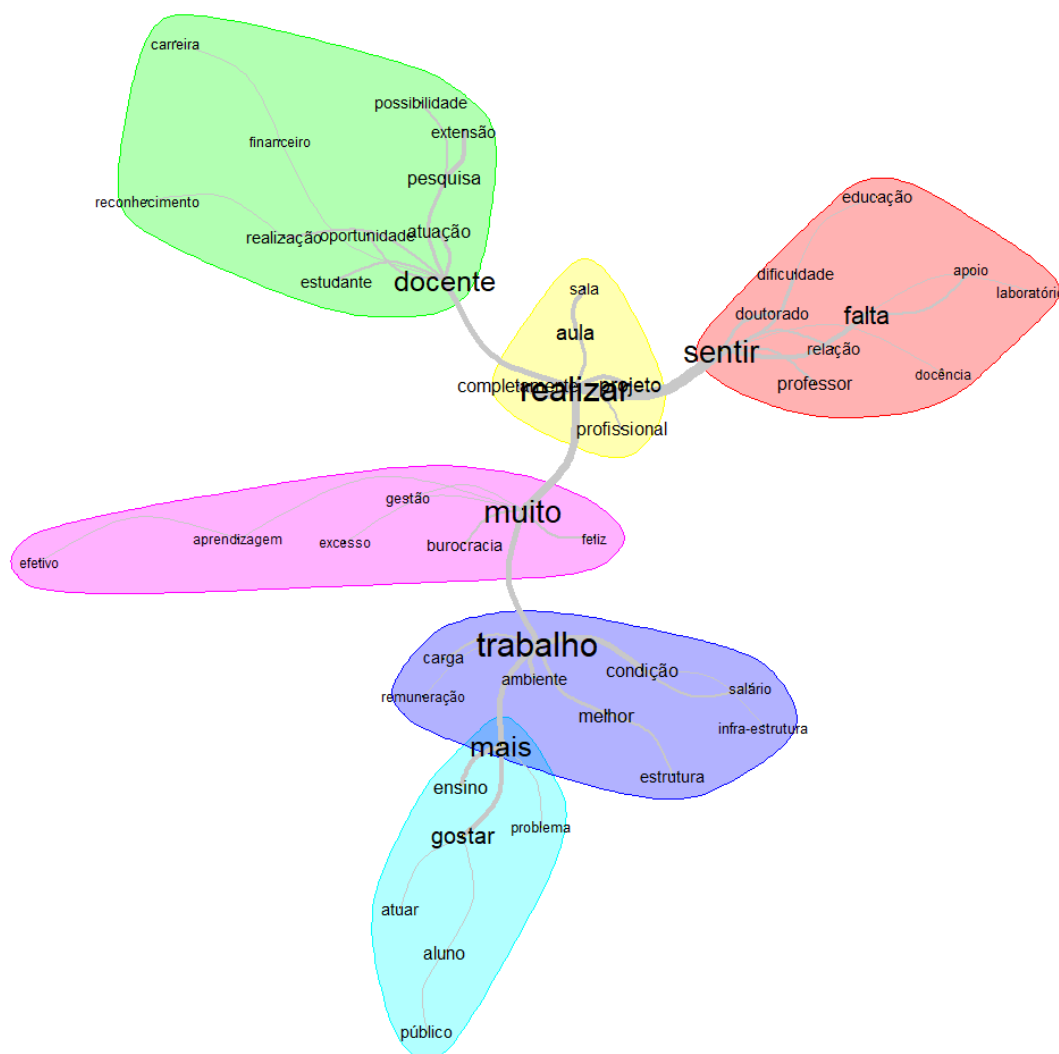
Os quadrantes inferiores (classe 3 e classe 2) estão alinhados com o desenvolvimento pessoal e projetos profissionais e de vida, incluindo termos como "pesquisa", "ensino", "extensão", "oportunidade". Refletem a busca por oportunidades de crescimento acadêmico e a interação com a tríade. *"Acredito que minha realização virá com o doutorado, o que me ajudará a desenvolver mais minha carreira."*; *"me sinto realizado ao contribuir com projetos de pesquisa e extensão"*.

A Análise Fatorial Confirmatória (AFC) reforça que o senso de realização docente não é determinado por um único aspecto, mas emerge da articulação entre fatores diversos: institucionais, experiências em sala de aula, vínculos com ensino, pesquisa e extensão, e possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

A análise de similitude (Figura 24) apresenta as conexões entre os termos mais frequentes, destacando como os conceitos de realização profissional se inter-relacionam.

Reforçando o que já tinha ficado visível na nuvem de palavras, "trabalho" e "realizar" aparecem como centros de conexão, ligados a termos como "sentir", "condição", "completamente", e "falta", sugerindo que a realização está intimamente relacionada ao ambiente de trabalho e às condições oferecidas. A palavra "falta" surge em alguns contextos, apontando para elementos de insatisfação ou limitações que determinadas(os) docentes encontram no seu ambiente de trabalho.

Figura 24 – Etapa 1: Análise de similitude - realização profissional



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

O *halo* verde engloba palavras como "realização", "pesquisa", "extensão" e "possibilidade" e confirma que muitas(os) docentes se sentem realizadas(os) por meio da pesquisa e da extensão, que são partes fundamentais da carreira acadêmica e do crescimento profissional, além de se sentirem satisfeitas(os) pela liberdade de atuação e o leque de possibilidades. “Sou muito realizada pois trabalho com o que gosto e tenho bastante liberdade para exercer a profissão.”; “Sempre tive a oportunidade de realizar todos os projetos que propus. E sou muito agradecida a todas as oportunidades que o Instituto promoveu na minha vida pessoal e profissional”; “Não consigo me ver fazendo outra coisa na minha vida. Sou muito realizada e grata pela minha profissão, emprego”; “Eu me sinto realizada com a possibilidade de unir ensino, pesquisa e extensão no fazer docente”; “Hoje me orgulho de

contribuir com a sociedade da melhor forma possível, contribuindo na formação de jovens para atuar na transformação da sociedade”.

O *halo* amarelo apresenta palavras como "projeto", "aula" e "sala", refletindo fatores mais diretamente ligados à experiência em sala. Para muitas(os) docentes, é onde sentem que realizam seu trabalho de forma mais profunda e satisfatória. *“Sou super realizada profissionalmente, ensinar é minha vocação, eu me realizo em sala de aula.”; “A minha atuação, tudo o que eu vivo em sala de aula me completa. A burocracia me incomoda, me cansa. As vezes me acho incompetente, lenta.”*

O *halo* vermelho abarca palavras que denotam frustrações com infraestrutura e apoio institucional, além de questões relacionadas a planos pessoais como "falta", “doutorado”, "apoio", "dificuldade". Houve docentes que mencionaram sentir insatisfação com o ambiente institucional e as dificuldades no apoio da gestão. *“Fico frustrado com a falta de apoio da administração e com a precariedade da infraestrutura.”; “Estar em sala de aula me faz muito feliz, mas a falta de recursos limita minha capacidade de me realizar profissionalmente.”; “Eu me sinto realizada quando entro em sala de aula. Os aspectos burocráticos do IF no qual trabalho esgotam a minha energia.”.* Há também falas que demonstram metas mais pessoais, como o desejo de mudança de campus: *“Falta meu doutorado para me sentir totalmente realizada, reajuste salarial e me mudar para o campus que quero.”; “Me sinto muito realizado. Creio que só não estou completamente realizado pois [...] no momento dou aulas em uma cidade muito distante.”*

Já o *halo* azul (trabalho e carreira docente) apresenta palavras como "gostar", "ensino", "aluno", e está associado à carreira docente em si e à motivação interna de ensinar e estar com os alunos. Docentes afirmam gostar de ensinar, mas destacam que o ambiente de trabalho afeta a percepção de realização plena. *“Eu me sinto muito realizada como docente, gosto do que faço e adoro estar com os alunos.”; “Eu amo trabalhar com o ensino, mas às vezes as condições de trabalho me desmotivam.”*

A leitura cruzada entre a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e os halos de similitude oferece uma lente mais nítida das múltiplas dimensões que compõem a realização profissional no contexto dos Institutos Federais. A satisfação docente emerge, sobretudo, da possibilidade de ensinar com propósito, impactar positivamente a vida de estudantes e transitar com autonomia entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, esse sentimento de realização nem sempre é pleno: fatores como a precariedade da infraestrutura, a sobrecarga burocrática e a ausência de apoio institucional podem atuar como freios à motivação e à continuidade do

engajamento. Em síntese, a realização docente se revela como uma construção relacional e situada, moldada por experiências significativas, mas também tensionada por limites estruturais e institucionais.

As(os) docentes foram incentivadas(os) a recordar de ex-professoras(es) marcantes, tanto positiva quanto negativamente (“melhor” e “pior”²⁸), e a identificar o principal motivo que as(os) levou a essa consideração.

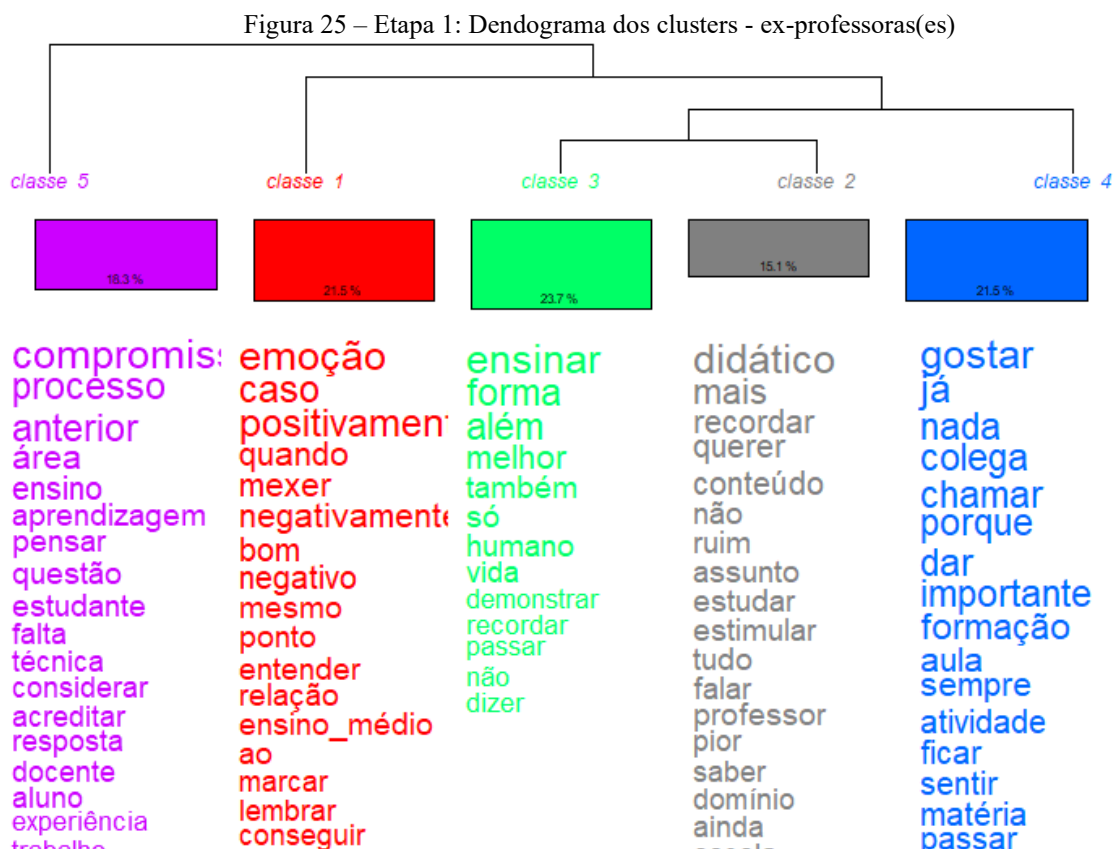
No campo aberto para quem quisesse compartilhar mais a respeito, foram recebidas 76 respostas, que foram analisadas qualitativamente, com vistas à compreensão do impacto de ex-professoras(es) na trajetória das(os) docentes. As respostas revelam memórias que deixaram marcas significativas (positivas e negativas), seja pelo domínio pedagógico e conexão emocional ou pela falta de preparo e atitude desmotivadora. Alguns exemplos: *“O melhor foi a professora que fez despertar em mim o desejo de ser docente, pois ela não só ensinava maravilhosamente bem a disciplina, como também demonstrava paixão pelo ato de ensinar.”*; *“O melhor professor era o que tinha entusiasmo no ensino, além de ter domínio do conteúdo e tinha sabedoria de transmitir de uma maneira acessível.”*; *“Os melhores foram professores que mais me motivaram e inspiraram na busca do conhecimento, me fazendo gostar de estudar.”*; *“O melhor professor foi o que mais me ajudou a refletir e pensar criticamente.”*; *“O pior foi o professor que não apareceu na escola, foi desinteressado nas aulas e não ministrava conteúdo.”*; *“O pior professor era fraco, sem formação superior, defasado e muito abstrato.”*; *“Eu tive um professor que fazia bullying comigo em sala de aula.”*; *“O pior professor foi o que me humilhou diante da banca durante a defesa do meu TCC.”*; *“O pior professor era aquele que não sabia se comunicar e nem interagir com a turma.”*

Foram utilizadas as análises de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise Fatorial de Correspondência (AFC), e análise de similitude, para identificar os temas centrais dessas lembranças.

O dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) organizou o *corpus* em cinco classes principais (Figuras 25 e 26), representando diferentes aspectos das experiências com ex-professoras(es), categorizados em: compromisso e processo de ensino (classe 5, 18,3%); impacto emocional (classe 1, 21,5%); didática e forma de ensino positiva

²⁸ O uso dos termos “melhor” e “pior” professor(a) nas questões da pesquisa foi uma estratégia para simplificar e facilitar a compreensão das(os) participantes, com o intuito de orientá-las(os) a refletir sobre suas experiências de forma mais direta. No entanto, reconhece-se que esses termos não capturam toda a complexidade das experiências educacionais e, portanto, não devem ser vistos como uma forma de estereotipar ou reduzir a docência a esses extremos.

(classe 3, 23,7%); falta de didática e conhecimento (classe 2, 15,1%); afeto e interesse pelas(os) estudantes (classe 4, 21,5%).



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

Com palavras como "compromisso", "processo" e "ensino" (classe 5) há representação de memórias de ex-professoras(es) que demonstravam dedicação e compromisso com a educação, marcando positivamente as(os) estudantes. *"Minha professora sempre demonstrava compromisso com o aprendizado dos alunos e era um modelo de dedicação."*

A classe 1 inclui termos como "emoção" e "mexer", e reflete experiências emocionalmente positivas e negativas, como demonstrado no comentário: *"Tive um professor que me desmotivava e mexia negativamente com minhas emoções."*

Representada por palavras como "ensinar", "forma" e "melhor", a classe 3 evidencia as qualidades didáticas que fizeram determinadas(os) professoras(es) serem lembradas(os) como exemplos positivos de ensino. *"Minha professora tinha uma forma humana de ensinar e me inspirou a ser professor."*

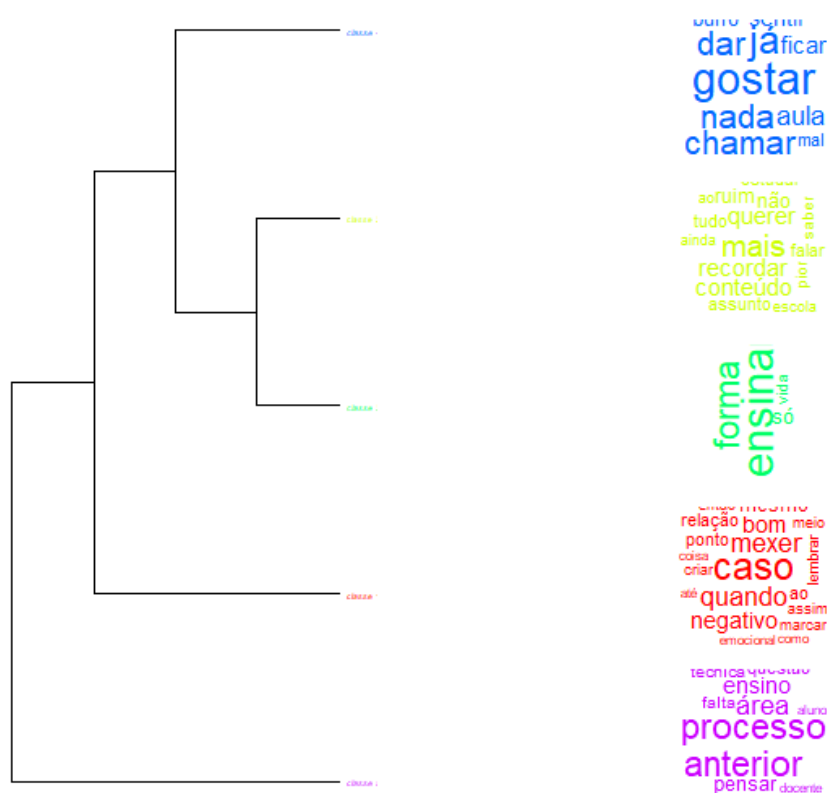
Com termos como "didático", "conteúdo" e "recordar" (classe 2), o agrupamento reúne palavras que remetem a memórias relacionadas à falta de habilidade didática. Um participante

relembrou: *"O pior professor que tive não sabia como transmitir o conteúdo e nunca conseguia tirar minhas dúvidas."*

Palavras como "gostar", "colega" e "importante" (classe 4) refletem professoras(es) que marcaram positivamente por demonstrarem cuidado genuíno com a turma, como neste relato: *"Gostava muito do meu professor porque ele sempre se importava com cada um de nós e nos tratava com respeito."* Essas classes sugerem que as memórias positivas e negativas estão frequentemente associadas ao compromisso, à didática e ao interesse pessoal das(os) ex-professoras(es), aspectos fundamentais para a percepção das(os) docentes atuais.

O dendrograma com nuvens de palavras (Figura 26) complementa a análise dos *clusters*, fornecendo uma visualização das palavras mais frequentes em cada classe, facilitando a identificação dos temas centrais:

Figura 26 – Etapa 1: Dendrograma com nuvens de palavras - ex-professoras(es)



Fonte: Elaboração própria a partir do *software* IRaMuTeQ (2023).

Essas nuvens de palavras ilustram graficamente os sentimentos e percepções centrais de cada categoria de experiência.

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) da CHD (Figura 27) distribui as palavras associadas aos *clusters* em quatro quadrantes, permitindo observar as relações entre os temas:

O *halo* verde claro, à esquerda, está associado à ideia de boas e bons docentes, que não só têm domínio do conteúdo, mas também são empáticos e têm a capacidade de explicar de forma clara e estimular o interesse da turma. As palavras agrupadas neste *halo* estão diretamente relacionadas com a qualidade pedagógica e a abordagem humana de ensino, como, por exemplo: “melhor”, “domínio”, “explicar”, “compreender”. *"O melhor professor era aquele que sabia explicar o conteúdo de maneira clara e com paciência, sempre mostrando o domínio do que estava falando. Ele realmente fazia a diferença."; "Tive um professor que sabia o que estava fazendo e explicava de maneira excelente. Ele sempre estimulava os alunos a quererem aprender mais."; "O melhor professor era aquele que me acolhia nas dificuldades e sempre procurava me estimular a estudar mais, a compreender o conteúdo de forma profunda e me tornar mais confiante."; "O melhor professor era aquele que, além de dominar o conteúdo, sabia como deixar o aluno confortável para aprender, criando um ambiente seguro e acolhedor."; "O melhor professor tinha um jeito incrível de explicar e conseguia estimular todos os alunos a se interessarem pela matéria."; "Eu lembro do melhor professor que tive, ele fazia a aula ficar interessante, ao mesmo tempo que dominava o conteúdo. Ele realmente sabia como tornar o aprendizado envolvente."*

O *halo* verde à direita abarca as palavras "forma", "medo", "positivo". A palavra "medo" pode ser interpretada como uma reação inicial a um(a) novo(a) professor(a) ou situação, mas a "forma" de ensinar e a abordagem positiva são elementos que podem ajudar a superar esse medo e criar um ambiente de encorajamento. *"O melhor professor é aquele que consegue transformar o medo do aluno em uma vontade de aprender."; "A forma como ele explicou os conteúdos despertou em mim a confiança para seguir na carreira acadêmica."*

O *halo* lilás reúne "não", "gostar", "aprender" e "passar", palavras que podem indicar uma falta de interesse e motivação para aprender, além de refletirem o desinteresse do(a) aluno(a) em passar pela experiência de aprender com essas(es) docentes. *"Eu não gostava do jeito como o professor se relacionava com a turma, e não conseguia aprender nada com ele."; "O pior professor foi aquele que não se importava com a minha aprendizagem, só queria que eu passasse na prova."*

O *halo* vermelho contém "emoção", "mexer", "negativamente", estando ligado ao impacto emocional negativo causado por determinadas(os) professoras(es). As palavras indicam uma frustração ou afetação emocional negativa gerada pela experiência com essas(es) docentes. *"O pior professor foi aquele que mexia comigo de uma maneira negativa, me*

desestabilizando emocionalmente."; "Ele fazia de tudo para me colocar em situações desconfortáveis, mexia com minhas emoções de forma negativa."

O *halo* azul petróleo, na parte inferior, remete à comprometimento e dificuldades de ensino, com as palavras "muito", "aprendizagem", "compromisso", "orientador" e "dificuldade". Esse *halo* está relacionado ao compromisso com a qualidade do ensino e ao desejo de ajudar estudantes a superarem dificuldades. Orientadores são mencionados como figuras que devem realmente se importar com o progresso acadêmico das(os) alunas(os). *"O melhor professor que tive era aquele que realmente se dedicava a me orientar nas minhas dificuldades."; "O orientador sempre esteve disposto a ajudar, o que me motivava a melhorar minha aprendizagem."*

O *halo* rosa denota falta de qualidade e desinteresse acadêmico, contendo "pior", "ensino", "formação", "faltar", "burro", "afinidade", "arrogante". Reflete experiências negativas com professoras(es) que não tinham qualificação adequada ou que demonstravam falta de interesse no ensino. O comportamento arrogante e a falta de afinidade com a turma são apontados como aspectos que dificultam a aprendizagem. *"O pior professor foi o que faltava constantemente e não se preocupava em nos ensinar direito."; "O pior foi o professor que me chamava de burro na frente de toda a turma, isso me desmotivou completamente."*

O *halo* azul reúne "conteúdo", "transmitir", "prejudicar", estando associado à falta de competência pedagógica. Docentes que não conseguiam transmitir o conteúdo de forma eficiente, prejudicavam a aprendizagem dos alunos, criando uma experiência negativa de ensino. *"O pior professor era aquele que não sabia transmitir o conteúdo de forma clara, isso prejudicou minha aprendizagem."; "Ele falhava em explicar o conteúdo, o que me fez sentir perdido durante as aulas."*

A análise revela que as experiências marcantes com ex-professoras(es) podem ser atravessadas por dimensões pedagógicas e emocionais. As lembranças positivas mostraram-se ancoradas na combinação entre domínio de conteúdo, clareza na explicação e atitudes empáticas, que favorecem a criação de ambientes seguros e motivadores para a aprendizagem. Por outro lado, as lembranças negativas tendem a se concentrar em experiências de desrespeito, despreparo pedagógico, arrogância ou ausência de compromisso com o processo de ensino, gerando frustração, insegurança e desmotivação nos(as) estudantes. Assim, o termo "professor" funciona como eixo de polarização afetiva e cognitiva, refletindo o papel central que essas figuras desempenham na formação discente — não apenas pelo que ensinam, mas sobretudo por como se relacionam com quem aprende.

4.2 RESULTADOS DA ETAPA 2

Nesta seção, são apresentados os resultados da Etapa 2, que investigou a dinâmica emocional das(os) docentes por meio da aplicação de escalas psicométricas. Foram analisados os seguintes aspectos: saúde mental, felicidade subjetiva, emoções no contexto docente e estratégias de regulação emocional.

O período de coleta de dados foi de 02 de novembro de 2023 a 08 de abril de 2024, totalizando cinco meses.

4.2.1 Caracterização da amostra e perda amostral

De 458 participantes da Etapa 1, 288 docentes seguiram na pesquisa, compondo a amostra final desta fase. Isso representa uma redução de 37,1%, um fenômeno esperado em estudos longitudinais. Apesar da perda amostral, o grupo manteve representatividade de todas as regiões do Brasil.

Além da aplicação dos quatro instrumentos psicométricos (Índice de Saúde Mental – ISM-5, Escala de Felicidade Subjetiva – SHS, Escala Emoções de Professores – TES e Questionário de Regulação Emocional – ERQ), também foi reaplicada uma questão da Etapa 1, relacionada à realização profissional, para análise longitudinal da percepção docente sobre esse aspecto ao longo do tempo.

Para garantir comparabilidade entre as etapas, foram revisadas algumas análises descritivas da Etapa 1 considerando apenas as(os) 288 docentes que permaneceram na pesquisa. Assim, dados sociodemográficos, funcionais e sobre autoconsciência foram reanalisados neste novo contexto amostral, garantindo que as comparações com os dados da Etapa 2 fossem realizadas corretamente. Isso explica a presença das variáveis de autoconsciência junto com as outras escalas na Tabela do alpha de Cronbach (Tabela 41), por exemplo.

As análises estatísticas foram realizadas no software SPSS, versão 25, adotando-se um nível de significância de 5%.

Como as variáveis quantitativas não apresentaram distribuição normal, conforme indicado pelo teste de Shapiro-Wilk, os dados foram descritos por medidas de tendência central e dispersão não paramétricas (mediana e quartis). Para as comparações e inferências, foram aplicados os seguintes testes estatísticos:

- Correlação de Spearman: Para analisar relações entre variáveis quantitativas.
- Teste de Mann-Whitney: Para comparar dois grupos (ex.: sexo e saúde mental).

- Teste de Kruskal-Wallis: Para comparar três ou mais grupos (ex.: diferentes regiões e realização profissional).
- Teste de McNemar: Para analisar mudanças na realização profissional entre a Etapa 1 e Etapa 2.

4.2.2 Consistência interna das Escalas

Com o objetivo de assegurar a confiabilidade das análises, foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para cada instrumento aplicado. Todos os valores obtidos foram superiores a 0,7, o que indica uma boa consistência interna das escalas, conforme os critérios estabelecidos na literatura especializada.

Tabela 41 – Etapa 2: alpha de Cronbach - Escalas

<i>Escala</i>	<i>Total de itens</i>	<i>alpha de Cronbach</i>
Índice de Saúde Mental (ISM-5)	5	0,860
Escala de Felicidade Subjetiva (SHS)	4	0,789
Escala Emoções de Professores (TES-Prazer)	6	0,879
Escala Emoções de Professores (TES-Raiva)	3	0,747
Escala Emoções de Professores (TES-Ansiedade)	4	0,771
Questionário de Regulação Emocional (ERQ-Reavaliação Cognitiva)	6	0,856
Questionário de Regulação Emocional (ERQ-Supressão Expressiva)	4	0,715
Autoconsciência docente global	17	0,883
Autoconsciência privada	8	0,739
Autoconsciência pública	4	0,742
Autoconsciência percebida	5	0,827

Fonte: Elaboração própria.

4.2.3 Análises descritivas

A tabela 42 apresenta os dados descritivos gerais das variáveis analisadas na Etapa 2 da pesquisa. A amostra foi composta por 49% de mulheres e 51% de homens, com predominância de participantes com mais de 30 anos (97,9%). A maioria das(os) respondentes reside na região Nordeste (42,4%), seguida pela região Sudeste (25,3%).

Quanto à escolaridade, 47,2% indicaram o Mestrado como a titulação máxima, enquanto 46,2% declararam possuir Doutorado. Em relação à identidade racial, 49% dos participantes se autodeclararam brancos e 47,5% negros.

Tabela 42 – Etapa 2: Dados descritivos da amostra (n = 288)

<i>Sexo (biológico)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Feminino	141	49
Masculino	147	51
<i>Gênero</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Homem- <i>cis</i>	144	50
Mulher- <i>cis</i>	137	47,6
Outro	4	1,4
N/A	1	0,3
NB	1	0,3
Homem- <i>trans</i>	1	0,3
<i>Faixa etária</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Até 30 anos	6	2,1
> 30 anos	282	97,9
<i>Região</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Nordeste	122	42,4
Sudeste	73	25,3
Norte	36	12,5
Sul	34	11,9
Centro Oeste	22	7,6
Estrangeiro	1	0,3
<i>Estado civil</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Solteira(o)	59	20,5
Comprometida(o)	198	68,8
Divorciada(o)/outros	31	10,7
<i>Escolaridade</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Graduação	1	0,3
Especialização	18	6,3
Mestrado	136	47,2
Doutorado	133	46,2
<i>Raça</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Branca	141	49
Negra	137	47,5
Outros	10	3,5
<i>Com filhas(os)? (n = 286)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
0	95	33,2
1	88	30,8
2	69	24,1
3	29	10,1
4	5	1,7

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 43 mostra que 72,9% da amostra indicou dormir entre 6 e 8 horas por noite. Praticantes regulares de atividade física totalizaram 66,3% e com alguma deficiência ou necessidade específica, 8,8%.

Tabela 43 – Etapa 2: qualidade sono, atividade física e deficiência

<i>Quantas horas de sono por noite</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
0-6	66	22,9
6-8	210	72,9
>8	12	4,2
<i>Prática de atividade física regularmente</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Não	97	33,7
Sim	191	66,3
<i>Deficiência (n = 285)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Não	260	91,2
Sim	25	8,8

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 44 tem as respostas referentes a questões funcionais. Apenas 5,9% não passaram pelo estágio probatório. 96,2% têm regime de dedicação exclusiva. Os IF de lotação e exercício são predominantemente no Nordeste, 46,5% e 45,5% respectivamente. O tempo de trabalho de mais de 5 anos foi a resposta de 80,9%. 92% atuaram como docentes durante a Pandemia de COVID-19.

Tabela 44 – Etapa 2: Dados funcionais

<i>Passou pelo estágio probatório</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Não	17	5,9
Sim	268	93,1
Outro	3	1
<i>Regime de trabalho</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Dedicação exclusiva	277	96,2
40h	8	2,8
20h	2	0,7
Outro	1	0,3
<i>IF de lotação (Região)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Nordeste	134	46,5
Norte	66	22,9
Sudeste	39	13,5
Centro Oeste	29	10,1
Sul	20	6,9
<i>IF de exercício (Região)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Nordeste	131	45,5
Norte	64	22,2
Sudeste	40	13,9
Centro Oeste	30	10,4
Sul	23	8
<i>Tempo de exercício no IF</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Até 5 anos	55	19,1
Mais de 5 anos	233	80,9
<i>Atuou como docente na pandemia</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Não	23	8
Sim	265	92

Continua...

<i>Continuação</i>		
Área de atuação (pode ter mais de uma)	<i>n</i>	%
Exatas	82	28,5
Biológicas	16	5,6
Engenharias	54	18,8
Saúde	13	4,5
Agrárias	12	4,2
Sociais aplicadas	59	20,5
Humanas	49	17
Linguística letras e artes	43	16
Área de atuação (simplificada)	<i>n</i>	%
Básica	134	46,5
Técnica	154	53,5
Realização profissional (etapa 1)	<i>N</i>	%
Nada realizada(o)	1	0,3
Pouco realizada(o)	5	1,7
Parcialmente realizada(o)	69	24
Muito realizada(o)	127	44,1
Completamente realizada(o)	86	29,9
Realização profissional (etapa 2)	<i>n</i>	%
Nada realizada(o)	1	0,3
Pouco realizada(o)	14	4,9
Parcialmente realizada(o)	93	32,3
Muito realizada(o)	133	46,2
Completamente realizada(o)	47	16,3

Fonte: Elaboração própria.

A área de atuação mais frequente foi a área de Exatas (28,5%), seguida de Sociais Aplicadas (20,5%) e Engenharias (18,8%). Importante salientar que o percentual dessa coluna pode ultrapassar 100% visto que um mesmo respondente pode atuar em mais de uma área. O percentual foi geral em função dos 288 participantes. 53,5% atuam na área técnica.

A Tabela 45 apresenta uma análise descritiva dos construtos medidos em uma amostra de 288 participantes.

Tabela 45 – Etapa 2: Análise descritiva dos construtos avaliados

Construtos	<i>Mínimo</i>	<i>Q1</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>Q3</i>	<i>Máximo</i>	<i>CV (%)</i>
ISM-5	8.0	16.0	19.0	18.4	21.0	25.0	21.0
Escala Felicidade Subjetiva	1.8	4.3	5.3	5.2	6.0	7.0	23.6
TES-Prazer	1.5	3.0	3.3	3.4	3.8	4.0	15.4
TES-Raiva	1.0	1.3	1.7	1.8	2.0	4.0	33.5
TES-Ansiedade	1.0	1.5	2.0	1.9	2.3	3.8	32.2
ERQ-Reavaliação cognitiva	1.0	4.2	5.0	4.9	5.8	7.0	23.9
ERQ-Supressão expressiva	1.0	2.8	3.8	3.7	4.5	7.0	34.4
Autoconsciência Global	37.0	64.0	69.0	69.0	76.0	85.0	13.1
Autoconsciência Privada	23.0	31.0	34.0	33.5	36.0	40.0	11.6
Autoconsciência Pública	5.0	15.0	16.0	16.2	18.0	20.0	17.1
Autoconsciência Percebida	7.0	17.0	20.0	19.4	22.0	25.0	19.7

Legenda: Q1 - primeiro quartil, Q3 - terceiro quartil, CV = Coeficiente de Variação

Fonte: Elaboração própria.

As pontuações no Índice de Saúde Mental (ISM-5) variaram de 8 a 25, com uma média de 18,4 e um CV de 21,0%, indicando uma variação considerável. Maiores pontuações na escala ISM-5 sugerem melhor saúde mental.

A Escala de Felicidade Subjetiva apresentou valores entre 1,8 e 7,0, com uma média de 5,2 e um CV de 23,6%, mostrando uma variação considerável.

Os valores do TES-Prazer variaram de 1,5 a 4,0, com uma média de 3,4 e um CV de 15,4%, indicando uma variação moderada. O TES-Raiva variou de 1,0 a 4,0, com uma média de 1,8 e um CV de 33,5%, mostrando uma alta variação. O TES-Ansiedade variou de 1,0 a 3,8, com uma média de 1,9 e um CV de 32,2%, indicando uma alta variação. Em relação ao Questionário de Regulação Emocional, a Reavaliação Cognitiva apresentou valores entre 1,0 e 7,0, com uma média de 4,9 e um CV de 23,9%, mostrando uma variação considerável. Por fim, a Supressão Expressiva variou de 1,0 a 7,0, com uma média de 3,7 e um CV de 34,4%, indicando uma alta variação.

Em relação às pontuações obtidas nas questões sobre a Autoconsciência como docente, os resultados mostram que a Autoconsciência Privada variou de 23 a 40, com uma média de 33,5 e um coeficiente de variação (CV) de 11,6%, indicando uma variação relativamente baixa. A Autoconsciência Pública variou de 5 a 20, com uma média de 16,2 e um CV de 17,1%, mostrando uma variação moderada. A Autoconsciência Percebida variou de 7 a 25, com uma média de 19,4 e um CV de 19,7%, também indicando uma variação moderada. A Autoconsciência Global apresentou valores entre 37 e 85, com uma média de 69,0 e um CV de 13,1%, mostrando uma variação relativamente baixa.

Esses resultados mostram a distribuição e a variabilidade das pontuações dos diferentes construtos na amostra estudada (etapa 2, n : 288), com a variação medida pelo coeficiente de variação (CV), que indica a dispersão relativa dos dados em relação à média.

A análise descritiva das escalas revelou que a autoconsciência privada, pública e percebida apresentaram valores médios-altos, enquanto as emoções negativas (TES-Raiva e TES-Ansiedade) mostraram maior variação entre as(os) docentes.

No caso da Autoconsciência e ISM-5, as pontuações foram construídas a partir da soma dos itens. Nos demais instrumentos, a partir da média. As perguntas sobre autoconsciência percebida não foram respondidas por um participante, por essa razão, estão com a amostra de 287.

4.2.4 Mudanças na percepção de realização profissional

A tabela 46 mostra a associação das respostas sobre realização profissional nas duas etapas. O teste indicou uma mudança no padrão de respostas ($p = 0,000$). Em negrito são os casos que não trocaram de avaliação (56,1%), ou seja, a resposta dada na etapa 1 se manteve na etapa 2. Foi identificada uma mudança estatisticamente significativa na realização profissional das(os) docentes entre a Etapa 1 e a Etapa 2 ($p = 0,000$, Teste de McNemar). Enquanto 44,1% das(os) participantes relataram estar "muito realizadas(os)" na Etapa 1, esse percentual subiu para 46,2% na Etapa 2. No entanto, houve um aumento na percepção de realização "parcial" e uma redução no número de docentes que se declaravam "completamente realizados". Esses resultados sugerem que a percepção de realização profissional pode ser dinâmica e influenciada por múltiplos fatores contextuais e emocionais.

Tabela 46 – Realização profissional nas Etapas 1 e 2

<i>Realização etapa 2</i>	<i>Realização etapa 1</i>				
	Nada realizada(o)	Pouco realizada(o)	Parcialmente realizada(o)	Muito realizada(o)	Completamente realizada(o)
Nada realizada(o)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Pouco realizada(o)	1 (0,3%)	3 (1%)	5 (1,7%)	2 (0,7%)	3 (1%)
Parcialmente realizada(o)	0 (0%)	1 (0,3%)	48 (16,8%)	40 (13,9%)	4 (1,4%)
Muito realizada(o)	0 (0%)	1 (0,3%)	13 (4,5%)	75 (26,1%)	44 (15,3%)
Completamente realizada(o)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0,7%)	10 (3,5%)	35 (12,2%)

*Teste de McNemar. valor $p = 0,000$

Fonte: Elaboração própria.

Docentes que melhoraram sua avaliação, somaram 9,6%. 0,3% saíram de “nada realizada(o)” para “pouco realizada(o)”. 0,3% saíram de “pouco realizada(o)” para “parcialmente” e outros 0,3% foram para “muito realizada(o)”. 4,5% deixaram de estar “parcialmente” para se perceberem “muito realizadas(os)” e 0,7% passaram a ser “completamente realizadas(os)”. Por fim, 3,5% passaram de “muito realizadas(os)” para “completamente realizadas(os)”.

Pessoas que pioraram sua avaliação somaram 34,3%. 15,3% estavam “completamente realizadas(os)” e passaram a “muito realizadas(os)”; 1,4% passaram de “completamente” para “parcialmente” e 1% passou de “completamente” para “pouco realizadas(os)”. 13,9% passaram de “muito realizadas(os)” para “parcialmente” e 0,7% passaram de “muito” para “pouco realizadas(os)”. Por fim, 1,7% passaram de “parcialmente” para “pouco realizadas(os)” e 0,3% passaram de “parcialmente” para “nada realizadas(os)”. Portanto, visto que o teste indicou mudança, ela predominou para uma mudança para um *status* pior na questão da realização.

4.2.5 Correlações entre os Instrumentos

As análises de correlação foram conduzidas considerando os instrumentos aplicados na Etapa 2. Contudo, ressalta-se que as escalas de resposta dos instrumentos não eram uniformes, apresentando diferenças na quantidade de itens e no formato das opções de resposta. Isso pode impactar algumas associações, tornando necessário um cuidado redobrado na interpretação dos achados. A correlação entre variáveis de diferentes escalas deve ser vista de forma exploratória, e não determinística, considerando as eventuais limitações metodológicas.

A tabela 47 apresenta a correlação entre todos os instrumentos aplicados. TES-prazer, por exemplo, apresenta correlação estatisticamente significativa ($p < 0,05$) com todos os demais instrumentos. Com TES-Raiva, TES-Ansiedade e ERQ-Supressão expressiva a correlação foi negativa e significativa ($p < 0,05$). Isso significa que quanto maior a pontuação em TES-Prazer, menor a pontuação nesses três construtos citados. Com os demais itens da tabela, a correlação foi positiva, ou seja, um aumento na pontuação de TES-Prazer se associa a um aumento na pontuação dos instrumentos restantes.

Tabela 47 – Etapa 2: Correlação entre Instrumentos

		<i>Autoc. Privada</i>	<i>Autoc. Pública</i>	<i>Autoc. Percebida</i>	<i>Autoc. Geral</i>	<i>ISM</i>	<i>SHS</i>	<i>TES Prazer</i>	<i>TES Raiva</i>	<i>TES Ansiedade</i>	<i>Reavaliação cognitiva</i>	<i>Supressão expressiva</i>
<i>Autoc. Privada</i>	rho	1,000	,638**	,530**	,843**	,119*	,117*	,262**	-0,069	-,258**	,236**	-0,113
	valor p		0,000	0,000	0,000	0,044	0,048	0,000	0,244	0,000	0,000	0,056
<i>Autoc. Pública</i>	rho		1,000	,621**	,847**	0,037	0,028	,210**	-0,074	-,174**	,176**	-0,001
	valor p			0,000	0,000	0,532	0,633	0,000	0,209	0,003	0,003	0,983
<i>Autoc. Percebida</i>	rho			1,000	,846**	0,004	0,055	,233**	-0,098	-,129*	0,091	0,021
	valor p				0,000	0,950	0,351	0,000	0,097	0,029	0,122	0,724
<i>Autoc. Geral</i>	rho				1,000	0,056	0,052	,265**	-0,082	-,219**	,177**	-0,038
	valor p					0,339	0,375	0,000	0,164	0,000	0,003	0,524
<i>ISM-5</i>	rho					1,000	,658**	,378**	-,292**	-,367**	,218**	-0,101
	valor p						0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,087
<i>Escala Felicidade Subjetiva (SHS)</i>	rho						1,000	,433**	-,324**	-,356**	,243**	-,222**
	valor p							0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>TES-Prazer</i>	rho							1,000	-,457**	-,463**	0,108	-,203**
	valor p								0,000	0,000	0,068	0,001
<i>TES-Raiva</i>	rho								1,000	,403**	-0,061	,133*
	valor p									0,000	0,300	0,024
<i>TES-Ansiedade</i>	rho									1,000	-,140*	,224**
	valor p										0,017	0,000
<i>ERQ-Reavaliação cognitiva</i>	rho										1,000	,165**
	valor p											0,005
<i>ERQ-Supressão expressiva</i>	rho											1,000
	valor p											

Nota: $p < 0.05$ (*), $p < 0.01$ (**). Os asteriscos indicam níveis de significância estatística para os coeficientes de correlação.

Fonte: Elaboração própria.

A autoconsciência privada apresentou correlação positiva com: autoconsciência pública, autoconsciência percebida, autoconsciência global, ISM-5, Escala de Felicidade Subjetiva (SHS), TES-Prazer e ERQ-Reavaliação cognitiva. Em todos esses casos, o valor aumenta à medida que aumenta a autoconsciência privada. Quanto maior a pontuação na autoconsciência privada, menor a pontuação em TES-Ansiedade.

A autoconsciência pública apresentou correlação positiva com: autoconsciência percebida e global, TES-Prazer e ERQ-Reavaliação cognitiva. Apresentou correlação negativa apenas com TES-Ansiedade, ou seja, maior pontuação em autoconsciência pública se associa a menor pontuação em TES-Ansiedade.

A autoconsciência percebida apresentou correlação positiva com autoconsciência global e TES-Prazer. Com TES-Ansiedade a correlação foi negativa. A autoconsciência global apresentou correlação positiva com TES-Prazer e ERQ-reavaliação cognitiva. Com TES-Ansiedade a correlação foi negativa.

ISM-5 se correlaciona positivamente com Escala de Felicidade Subjetiva (SHS), TES-Prazer e ERQ-Reavaliação cognitiva. Com TES-Raiva e TES-Ansiedade a correlação é negativa.

A Escala de Felicidade Subjetiva se correlaciona positivamente com TES-Prazer e ERQ-Reavaliação cognitiva. Com TES-Raiva, TES-Ansiedade e ERQ-Supressão expressiva, a correlação é negativa.

Conforme apontado anteriormente, TES-Prazer se correlaciona negativamente com: TES-Raiva, TES-Ansiedade e ERQ-Supressão expressiva. Em todos esses casos, maior a pontuação em TES-Prazer, menor a pontuação nessas três escalas.

TES-Raiva se correlaciona positivamente com TES-Ansiedade e ERQ-Supressão expressiva, ou seja, maior a pontuação em raiva, maior a pontuação nas duas outras também.

TES-Ansiedade se correlaciona negativamente com ERQ-Reavaliação cognitiva e positivamente com ERQ-Supressão expressiva.

Os principais achados podem ser visualizados na figura 29.

Figura 29 – Etapa 2: Correlações estatisticamente significativas



Fonte: Elaboração própria a partir de monica.im (2025).

Autoconsciência Privada correlacionou-se positivamente com TES-prazer e ERQ-Reavaliação Cognitiva, sugerindo que maior autoconsciência privada está associada a emoções positivas e estratégias adaptativas de regulação emocional. Índice de Saúde Mental (ISM-5) se correlaciona positivamente com Escala de Felicidade Subjetiva (SHS), TES-Prazer e ERQ-Reavaliação cognitiva. Com TES-Raiva e TES-Ansiedade a correlação é negativa, sugerindo que docentes com maior índice de saúde mental tendem a experimentar maior prazer no ensino e usar estratégias de regulação emocional consideradas mais eficazes. Além de baixo índice de raiva e ansiedade no ensino.

TES-Raiva e TES-Ansiedade correlacionaram-se positivamente, sugerindo que docentes que relatam sentir raiva também tendem a relatar mais ansiedade no contexto profissional. ERQ-Supressão expressiva apresentou correlação positiva com TES-Raiva, sugerindo que professoras(es) que reprimem emoções também podem ter mais experiências de raiva.

Esses achados reforçam a complexa relação entre saúde mental e regulação emocional no contexto da docência, embora devam ser interpretados com cautela devido às diferenças nos formatos das escalas de resposta, além do aspecto correlacional e não de causalidade.

4.2.6 Associações entre variáveis

Neste item, são apresentados os resultados das análises comparativas entre diferentes grupos da amostra, considerando variáveis sociodemográficas e os resultados dos instrumentos aplicados na Etapa 2. Foram utilizados os testes de Mann-Whitney (para comparações entre dois grupos) e Kruskal-Wallis (para comparações entre três ou mais grupos), conforme a distribuição dos dados.

A tabela 48 mostra a associação entre o resultado da realização profissional – medida na etapa 2 e o resultado da TES-prazer.

Tabela 48 – Etapa 2: Associação TES-Prazer e realização profissional

	<i>Realização etapa 2</i>					valor p*
	Nada realizada(o)	Pouco realizada(o)	Parcialmente realizada(o)	Muito realizada(o)	Completamente realizada(o)	
TES Prazer	5**c	3,3 (2,5 - 3,9)a	4,2 (3,7 - 4,5)b	4,5 (4,2 - 4,8)c	4,8 (4,3 - 5)c	0,000

*Teste de Kruskal Wallis. Letras diferentes indica grupos diferentes.

Fonte: Elaboração própria.

A análise da associação entre realização profissional e TES-Prazer revelou uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,000$), sugerindo que docentes com maior realização profissional tendem a relatar maior prazer no ensino.

Docentes pouco realizados apresentaram as menores pontuações em TES-Prazer, enquanto aquelas(es) muito realizadas(os) e completamente realizadas(os) obtiveram as maiores médias.

A tabela 49 apresenta associação de sexo e saúde mental, felicidade subjetiva, emoções no ensino, estratégias de regulação emocional. Houve diferença estatisticamente significativa entre o sexo masculino e o feminino na saúde mental - ISM-5 ($p = 0,003$).

Também foi verificada diferença significativa estatisticamente entre o sexo para supressão expressiva ($p = 0,000$), com os homens pontuando mais alto nos dois construtos.

Nas demais escalas, não foram verificadas diferenças entre homens e mulheres ($p > 0,05$). Nesse caso, é importante destacar que são associações independentes para cada instrumento em relação ao sexo, não sendo aqui apontadas correlações entre os instrumentos em si, mas dos construtos (ISM-5 e ERQ-Supressão Expressiva) com a variável sexo.

Tabela 49 – Etapa 2: Associação sexo e ISM-5, SHS, TES, ERQ			
	<i>Sexo</i>		<i>valor p*</i>
	Feminino (n = 141)	Masculino (n = 147)	
ISM-5	18 (15 - 21)	20 (17 - 22)	0,003
Escala Felicidade Subjetiva	5,5 (4,3 - 6)	5,3 (4,5 - 6)	0,964
TES Prazer	4,3 (4 - 4,8)	4,3 (4 - 4,8)	0,696
TES Raiva	1,7 (1,3 - 2,7)	1,7 (1,3 - 2)	0,872
TES Ansiedade	2 (1,5 - 3)	2 (1,5 - 2,8)	0,968
Reavaliação cognitiva	5 (4,3 - 5,8)	4,8 (4,2 - 5,8)	0,170
Supressão expressiva	3,3 (2,5 - 4,3)	4 (3,3 - 5)	0,000

*Teste de Mann Whitney. Dados apresentados em forma de mediana e quartis

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 50 demonstra que não foi verificada diferença entre as faixas de idade ($p > 0,05$) em relação aos aspectos analisados (autoconsciência, saúde mental, felicidade subjetiva, emoções no ensino e regulação emocional).

Dessa forma, esse achado sugere que, independente da idade, os resultados são os mesmos nessas escalas.

Tabela 50 – Etapa 2: Associação idade e autoconsciência, ISM-5, SHS, TES, ERQ

	<i>Idade</i>		<i>valor p*</i>
	Até 30 anos (n = 6)	Homem (n = 282)	
Autoc. Geral	69 (63 - 69)	70 (64 - 76)	0,368
Autoc. Privada	33 (31 - 35)	34 (31 - 36)	0,482
Autoc. Pública	15 (13 - 16)	16 (15 - 18)	0,102
Autoc. Percebida	20 (18 - 21)	20 (17 - 22)	0,803
ISM-5	17,5 (14,5 - 19,8)	19 (16 - 21)	0,376
Escala Felicidade Subjetiva	5,7 (4,4 - 5,9)	5,3 (4,3 - 6)	0,831
TES Prazer	4 (3,7 - 4,3)	4,3 (4 - 4,8)	0,060
TES Raiva	1,7 (1,3 - 3,7)	1,7 (1,3 - 2,3)	0,748
TES Ansiedade	2,4 (1,9 - 2,9)	2 (1,5 - 2,8)	0,443
Reavaliação cognitiva	5,2 (4,7 - 5,7)	5 (4,2 - 5,8)	0,478
Supressão expressiva	4,1 (3,6 - 4,6)	3,8 (2,8 - 4,5)	0,324

*Teste de Mann Whitney. Dados apresentados em forma de mediana e quartis

Fonte: Elaboração própria.

Na Etapa 1, os resultados indicaram que docentes com mais de 30 anos apresentaram pontuações estatisticamente significativas em autoconsciência pública em comparação aos(as) docentes com até 30 anos ($p = 0,036$). No entanto, ao considerar apenas as(os) 288 docentes que seguiram para a Etapa 2, essa diferença deixou de ser estatisticamente significativa ($p = 0,102$), sugerindo que a redução no tamanho da amostra pode ter impactado a estabilidade do resultado. Apesar da ausência de significância estatística na Etapa 2, a tendência de pontuações menores em autoconsciência pública entre docentes mais jovens ainda pode indicar um padrão de desenvolvimento ao longo da trajetória docente, o que reforça a importância de investigações futuras com amostras maiores para avaliar a robustez dessa associação.

Na tabela 51 estão apresentados os resultados considerando a divisão entre docentes que realizam ou não atividade física.

Tabela 51 – Etapa 2: Associação atividade física e ISM-5, SHS, TES, ERQ

	<i>Atividade física</i>		<i>valor p*</i>
	Não (n = 97)	Sim (n = 191)	
ISM-5	19 (15 - 21)	19 (16 - 21)	0,346
Escala de Felicidade Subjetiva	5 (4 - 5,9)	5,5 (4,5 - 6,3)	0,029
TES Prazer	4,3 (4 - 4,8)	4,3 (4 - 4,8)	0,585
TES Raiva	1,7 (1,2 - 2,7)	1,7 (1,3 - 2,3)	0,775
TES Ansiedade	2 (1,5 - 3)	2 (1,5 - 2,8)	0,519
Reavaliação cognitiva	4,8 (4,2 - 5,8)	5 (4,2 - 5,8)	0,822
Supressão expressiva	3,8 (2,9 - 4,5)	3,8 (2,8 - 4,5)	0,871

*Teste de Mann Whitney. Dados apresentados em forma de mediana e quartis

Fonte: Elaboração própria.

As(os) professoras(es) que indicaram praticar exercício físico regularmente pontuaram mais na escala de felicidade subjetiva ($p = 0,029$). Nas demais escalas não foi verificada diferença entre quem pratica ou não atividade física ($p > 0,05$).

A tabela 52 mostra as associações dos constructos com horas de sono. Não foram verificadas diferenças significativas nos resultados das escalas quando comparados com os 3 grupos de sono ($p > 0,05$).

Tabela 52 – Etapa 2: Associação qualidade do sono e ISM-5, SHS, TES, ERQ

	<i>Horas de sono</i>			<i>valor p*</i>
	0 a 6 horas (n = 66)	6 a 8 horas (n = 210)	> 8 horas	
ISM-5	19 (15 - 21)	19 (16 - 21)	21 (18 - 24)	0,094
TES Prazer	4,5 (4 - 4,8)	4,3 (4 - 4,8)	4,5 (4,1 - 5)	0,689
TES Raiva	1,7 (1,3 - 2)	1,7 (1,3 - 2,3)	1,7 (1,1 - 3,3)	0,872
TES Ansiedade	2 (1,5 - 3,1)	2 (1,5 - 2,8)	2,3 (1,8 - 3,6)	0,658
Felicidade Subjetiva	5 (4 - 5,8)	5,5 (4,5 - 6)	5,1 (3,6 - 6,5)	0,150
Reavaliação cognitiva	5 (4 - 5,8)	5 (4,2 - 5,8)	4,8 (3,4 - 6,2)	0,761
Supressão expressiva	4 (3,3 - 4,5)	3,8 (2,7 - 4,5)	3,6 (2,3 - 4,6)	0,339

*Teste Kruskal Wallis. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 53 mostra as associações com estado civil. Não houve diferença nos resultados das escalas quando comparados com os três grupos de estado civil ($p > 0,05$).

Tabela 53 – Etapa 2: Associação estado civil e ISM-5, SHS, TES, ERQ

	<i>Estado civil</i>			<i>valor p*</i>
	Solteiro (n = 59)	Comprometido (n = 198)	Divorciado/outro (n = 31)	
ISM-5	19 (14 - 21)	20 (17 - 21)	18 (15 - 20)	0,059
TES Prazer	4,3 (4 - 4,8)	4,3 (4 - 4,8)	4,2 (4 - 4,7)	0,209
TES Raiva	1,7 (1,3 - 2,7)	1,7 (1,3 - 2,3)	1,7 (1,3 - 2,3)	0,719
TES Ansiedade	2,5 (1,5 - 3)	2 (1,5 - 2,8)	2 (1,5 - 2,8)	0,419
Felicidade Subjetiva	5 (4 - 6)	5,5 (4,5 - 6,3)	5 (4,5 - 5,8)	0,086
Reavaliação cognitiva	4,7 (4 - 5,7)	5 (4,3 - 5,8)	5 (4,2 - 6)	0,131
Supressão expressiva	3,5 (2,3 - 4,5)	3,8 (3 - 4,5)	4 92,8 - 4,5)	0,692

*Teste Kruskal Wallis. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 54 mostra as associações com raça. Não houve diferença nos resultados das escalas quando comparados com os três grupos de raça ($p > 0,05$).

Tabela 54 – Etapa 2: Associação raça e ISM-5, SHS, TES, ERQ

	<i>Raça</i>			<i>valor p*</i>
	Branca (n = 141)	Negra (n = 137)	Outra (n = 10)	
ISM-5	19 (16 - 21)	19 (16 - 21)	19 (14 - 21)	0,669
TES Prazer	4,3 (4 - 4,8)	4,3 (4 - 4,8)	4 (3,5 - 4,5)	0,090
TES Raiva	1,7 (1,3 - 2,7)	1,7 (1,3 - 2,2)	1,8 (1,3 - 2)	0,947
TES Ansiedade	2 (1,5 - 2,9)	2 (1,5 - 2,8)	2,4 (1,5 - 3,1)	0,600
Felicidade Subjetiva	5,5 (4,3 - 6)	5,3 (4,5 - 6,3)	4,8 (3,8 - 5,6)	0,381
Reavaliação cognitiva	5 (4,3 - 5,8)	5 (4,2 - 5,8)	4,6 (3,8 - 5,4)	0,639
Supressão expressiva	3,5 (2,5 - 4,5)	3,8 (3 - 4,5)	4,4 (3 - 5,5)	0,214

*Teste Kruskal Wallis. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 55 mostra as associações IF exercício (região). Não houve diferença nos resultados das escalas quando comparados com as regiões de exercício ($p > 0,05$).

Tabela 55 – Etapa 2: Associação IF-exercício (região) e ISM-5, SHS, TES, ERQ

	<i>IF exercício (Região)</i>					<i>valor p*</i>
	Norte (n = 64)	Nordeste (n = 131)	Centro-oeste (n = 30)	Sul (n = 23)	Sudeste (n = 40)	
ISM-5	18 (15 - 22)	20 (16 - 21)	20 (16 - 21)	19 (16 - 21)	18 (17 - 21)	0,513
TES Prazer	4,5 (4 - 5)	4,3 (4 - 4,8)	4,5 (4 - 5)	4,2 (4,2 - 4,5)	4,3 (4 - 4,7)	0,268
TES Raiva	1,7 (1,1 - 2)	1,7 (1,3 - 2,3)	1,7 (1,3 - 2,4)	1,7 (1,3 - 2,7)	1,7 (1,3 - 2,6)	0,808
TES Ansiedade	2,3 (1,8 - 3)	2 (1,5 - 2,8)	1,8 (1,4 - 2,5)	2,5 (1,8 - 3)	2 (1,5 - 2,5)	0,303
Felicidade Subjetiva	5,6 (4,3 - 6,3)	5,3 (4,3 - 6)	5,5 (3,9 - 6,1)	5 (4,3 - 6)	5,1 (4,8 - 5,8)	0,943
Reavaliação cognitiva	4,8 (4,2 - 6)	5,2 (4,5 - 6)	4,5 (4 - 6)	5,2 (4,3 - 5,5)	4,6 (3,8 - 5,3)	0,666
Supressão expressiva	3,6 (2,8 - 4,5)	3,8 (3 - 4,8)	3,3 (2,2 - 4)	3,8 (2,5 - 4,8)	3,5 (3 - 4,7)	0,210

*Teste Kruskal Wallis. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 56 mostra as associações com tempo de exercício no IF. A diferença existiu apenas em TES raiva ($p = 0,031$). Nesse caso, a pontuação de quem indicou ter até 5 anos de trabalho no IF foi maior que a do grupo com mais de 5 anos de trabalho. Para as demais questões, não houve diferença ($p > 0,05$).

Tabela 56 – Etapa 2: Associação: tempo de exercício no IF e ISM-5, SHS, TES, ERQ

	<i>Tempo</i>		<i>valor p*</i>
	Até 5 anos (n = 55)	Mais de 5 anos (n = 233)	
ISM-5	19 (16 - 21)	19 (16 - 21)	0,508
TES Prazer	4,3 (3,7 - 4,8)	4,3 (4 - 4,8)	0,095
TES Raiva	2 (1,7 - 2,7)	1,7 (1,3 - 2,2)	0,031
TES Ansiedade	2,5 (1,8 - 3)	2 (1,5 - 2,8)	0,132
Felicidade Subjetiva	5,5 (4,3 - 6)	5,3 (4,5 - 6)	0,698
Reavaliação cognitiva	5 (4,3 - 5,7)	4,8 (4,2 - 5,8)	0,667
Supressão expressiva	3,8 (2,5 - 4,3)	3,8 (2,8 - 4,5)	0,847

*Teste Mann Whitney. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 57 mostra as associações com área de trabalho. Também houve diferença na TES-raiva ($p = 0,032$). Pessoas da área básica apresentaram maior pontuação que o grupo da área técnica. Nos demais construtos, não houve diferença entre as duas áreas ($p > 0,05$).

Tabela 57 – Etapa 2: Associação área de atuação e ISM-5, SHS, TES, ERQ

	<i>Área</i>		<i>valor p*</i>
	Básica (n = 134)	Técnica (n = 154)	
ISM-5	19 (15 - 21)	20 (16 - 21)	0,411
TES Prazer	4,3 (4 - 4,8)	4,3 (4 - 4,8)	0,463
TES Raiva	1,8 (1,3 - 2,7)	1,7 (1,3 - 2)	0,032
TES Ansiedade	2,3 (1,5 - 3)	2 (1,5 - 2,8)	0,264
Felicidade Subjetiva	5,5 (4,3 - 6)	5,3 (4,4 - 6)	0,834
Reavaliação cognitiva	4,8 (4 - 5,8)	5 (4,3 - 5,8)	0,070
Supressão expressiva	3,5 (2,7 - 4,5)	3,8 (3 - 4,6)	0,119

*Teste Mann Whitney. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à religiosidade/espiritualidade (tabela 58), houve diferença estatisticamente significativa apenas em relação à estratégia de reavaliação cognitiva, com maior pontuação por docentes que se identificam com algum grupo religioso ou espiritualidade ($p = 0,000$).

Tabela 58 – Etapa 2: Associação espiritualidade e ISM-5, SHS, TES, ERQ

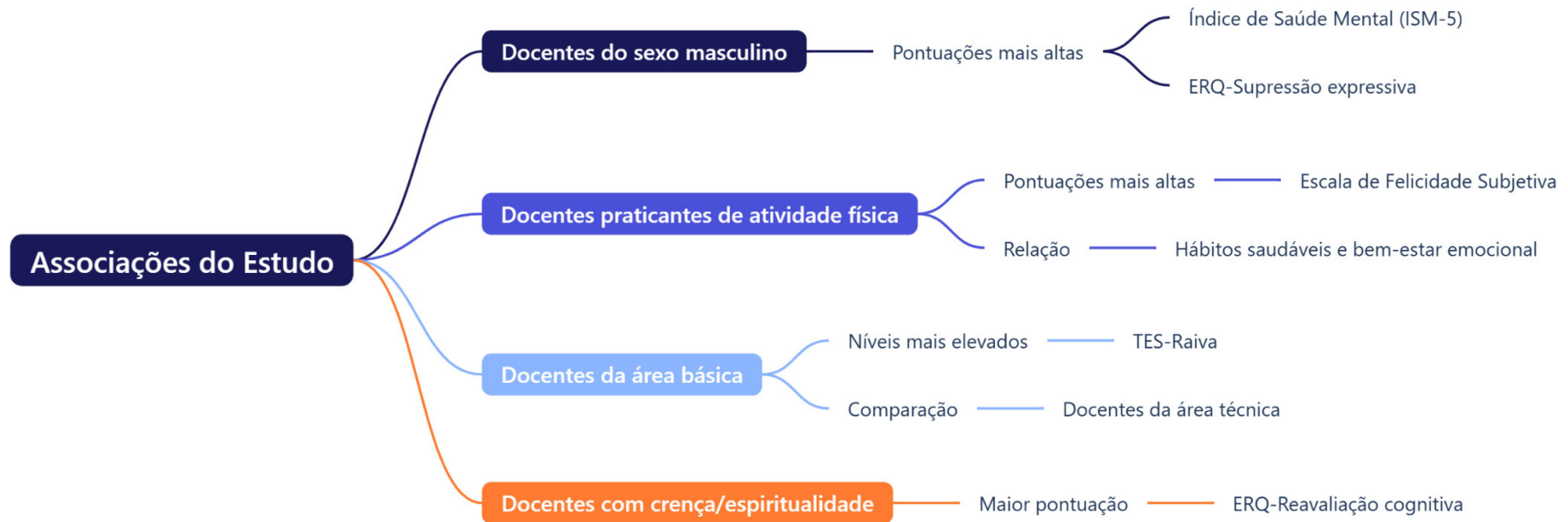
	<i>Espiritualidade</i>		<i>valor p*</i>
	Não (n = 63)	Sim (n = 225)	
ISM-5	19 (16 - 21)	19 (16 - 21)	0,463
Escala Felicidade Subjetiva	5,5 (4 - 6)	5,3 (4,5 - 6)	0,629
TES Alegria	4,3 (3,8 - 4,8)	4,3 (4 - 4,8)	0,558
TES Raiva	1,7 (1,3 - 2,7)	1,7 (1,3 - 2,3)	0,416
TES Ansiedade	2 (1,5 - 2,8)	2 (1,5 - 2,8)	0,164
Reavaliação cognitiva	4,5 (3,8 - 5,3)	5 (4,3 - 5,9)	0,000
Supressão expressiva	3,8 (2,8 - 4,5)	3,8 (2,8 - 4,5)	0,664

*Teste Mann Whitney. Dados apresentados como mediana (Q1 - Q3)

Fonte: Elaboração própria.

Um resumo das associações estatisticamente significativas é apresentado na Figura 30.

Figura 30 – Etapa 2: Associações estatisticamente significativas



Fonte: Elaboração própria a partir de monica.im (2025).

Os resultados da Etapa 2 trouxeram achados interessantes sobre a dinâmica emocional de docentes dos Institutos Federais (IFs), explorando aspectos como saúde mental, emoções no ensino, felicidade subjetiva e estratégias de regulação emocional.

As análises descritivas apontaram que a amostra manteve características sociodemográficas diversas, contemplando docentes de diferentes regiões, áreas de atuação e tempos de serviço. Foi possível observar variações significativas nas experiências emocionais dos participantes, com uma distribuição heterogênea dos níveis de bem-estar, emoções no ensino e estratégias de regulação emocional.

4.3 RESULTADOS DA ETAPA 3

A terceira etapa desta pesquisa teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre a experiência docente nos Institutos Federais, explorando dimensões cognitivas e relacionais do ensino. Para isso, foram conduzidas entrevistas cognitivas utilizando a ferramenta *Self-in-Relation to Teaching* (SiR2T), desenvolvida por Rodriguez (2016, 2018, 2020), adaptada ao contexto brasileiro. Esse instrumento possibilita uma abordagem qualitativa detalhada das percepções docentes sobre sua prática de ensino, favorecendo reflexões sobre sua identidade profissional, interações com os(as) estudantes e os desafios emocionais e cognitivos envolvidos no processo de ensino.

Foram entrevistadas cinco professoras negras atuantes nos IFs, representando diferentes regiões do Brasil. A escolha desse recorte se fundamenta em uma abordagem interseccional, reconhecendo a importância de considerar as experiências das docentes negras em um sistema educacional historicamente estruturado por desigualdades, conforme melhor esclarecido nos critérios de inclusão das participantes. Como estratégia para garantir o anonimato e preservar a identidade das participantes, foram atribuídos codinomes²⁹ inspirados em mulheres negras que tiveram contribuições relevantes na ciência, na educação e na luta por justiça social no Brasil.

²⁹ Ao adotar os codinomes Neusa, Felipa, Lélia, Tereza e Antonieta, busca-se destacar a potência das mulheres negras e valorizar suas narrativas em um espaço acadêmico frequentemente marcado por silenciamentos. Além disso, foram consideradas as cinco regiões do país, valorizando a pluralidade dos contextos em que as docentes participantes atuam: ▪ *Neusa Santos Souza* (1948-2008): baiana, psiquiatra, psicanalista e escritora. Sua obra é referência sobre os aspectos sociológicos e psicanalíticos da negritude. ▪ *Felipa Maria Aranha* (1720-1780): representa a resistência amazônica. Foi uma das líderes do Quilombo de Tocantins no século XVIII, no atual estado do Pará, e figura emblemática da luta pela liberdade na região Norte. ▪ *Lélia Gonzalez* (1935-1994): intelectual, professora e ativista carioca, pioneira nos debates sobre interseccionalidade, cultura afro-brasileira e feminismo negro. Sua obra lançou bases para os estudos de raça e gênero no Brasil. ▪ *Tereza de Benguela* (1700-1770): também conhecida como Rainha Tereza, liderou o Quilombo do Quariterê (MT) por duas décadas no século XVIII, articulando estratégias políticas, econômicas e militares em um dos mais notáveis exemplos de resistência negra na região Centro-Oeste. ▪ *Antonieta de Barros* (1901-1952): primeira mulher negra eleita deputada no Brasil (SC), educadora, jornalista e defensora do acesso à educação pública como instrumento de emancipação social. Ao adotar essas referências como codinomes das participantes, esta pesquisa busca não apenas proteger suas identidades, mas também honrar suas vozes como continuadoras de uma história negra de protagonismo, muitas vezes apagada nos espaços de poder e saber.

4.3.1 Triagem

A seleção das participantes seguiu um processo de triagem que garantisse diversidade regional e um aprofundamento interseccional das análises. Das(os) 458 docentes que participaram da Etapa 1, 220 se autodeclararam negras(os) - pretas(os) ou pardas(os). Desse grupo, 101 eram mulheres, das quais 88 se identificaram como pardas e 13 como pretas.

A partir desse recorte inicial, foram aplicados os seguintes critérios de seleção:

- Participação na Etapa 2: apenas docentes que seguiram na segunda fase da pesquisa foram consideradas.
- Autorização de contato: docentes que expressamente autorizaram participação em novas etapas da pesquisa.

Com base nesses critérios, a amostra foi reduzida de 101 para 61 professoras negras, sendo 54 pardas e 7 pretas.

Considerando o caráter qualitativo desta etapa e o expressivo volume textual que transcrições de entrevistas costumam gerar, definiu-se o número amostral ($n = 3$) esperado para esta etapa, portanto, um novo critério de seleção foi estabelecido:

- Engajamento prévio: visando contar com a disposição para entrevistas, foram priorizadas professoras que forneceram respostas às questões abertas e opcionais da Etapa 1 e/ou 2, indicando maior interesse e disponibilidade em compartilhar suas experiências.

Com base nisso, a amostra foi reduzida de 61 para 18 professoras, todas autodeclaradas como pardas.

Devido à baixa representatividade do grupo de professoras que se identificaram como pretas, decidiu-se incluir automaticamente todas as 7 docentes desse grupo na triagem final, mesmo que não tivessem cumprido o critério de ‘engajamento prévio’, resultando em um total de 25 professoras negras, distribuídas regionalmente da seguinte forma: Norte: 7; Nordeste: 12; Centro-Oeste: 3; Sudeste: 2; Sul: 1.

A abordagem inicial para o convite das entrevistas priorizou, das 25 após triagem, 10 professoras, garantindo representatividade regional equilibrada. Destas, cinco aceitaram participar, consolidando uma amostra final composta por uma docente de cada região do Brasil.

A comunicação inicial com as participantes foi cuidadosamente planejada para criar um ambiente acolhedor e humanizado. O primeiro contato foi realizado por e-mail, com um convite para um “bate-papo” sobre suas experiências docentes. Optou-se pelo termo bate-papo em vez

de "entrevista" para reduzir a sensação de formalidade e minimizar qualquer percepção avaliativa.

Além disso, o protocolo original da SiR2T previa a condução das entrevistas por ligação telefônica, mas algumas participantes demonstraram resistência a esse formato, expressando preferência por chamadas de vídeo. Diante disso, todas as entrevistas foram realizadas por videoconferência via *Google Meet*, garantindo maior conforto às docentes. Houve trocas de e-mail para combinar melhor dia e horário de acordo com a disponibilidade de cada docente.

Cada participante recebeu previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, no início da conversa, foi registrado o consentimento verbal. As entrevistas foram gravadas com autorização e posteriormente transcritas com auxílio das ferramentas Noty.ai e Escriba.

4.3.2 Perfis das participantes - dados das Etapas 1 e 2

Para enriquecer a análise das entrevistas e contextualizar as falas das participantes, foram resgatadas algumas informações previamente coletadas nas Etapas 1 e 2. Além dos aspectos sociodemográficos, percepções sobre realização profissional e indicadores emocionais, foram considerados os dados coletados sobre a consciência de si como professoras (ou autoconsciência docente), por meio das 17 questões extraídas e adaptadas do livro *The Teaching Brain* (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014), relacionadas à *Awareness of Self as a Teacher* - uma das cinco consciências do '*The Five Awarenesses of Teaching Framework*'. Importante lembrar que as questões foram validadas psicometricamente nas Etapas 1 e 2 e compreendem três domínios: Autoconsciência Privada, Autoconsciência Pública, Autoconsciência Percebida.

A seguir, são apresentados os perfis das participantes, destacando dados coletados nas Etapas 1 e 2.

As informações apresentadas foram coletadas ao longo da pesquisa, com dados obtidos inicialmente na Etapa 1 e complementados nas etapas subsequentes. Algumas variáveis temporais, como idade e tempo de serviço, sofreram alterações ao longo do tempo. Outras relacionadas a hábitos, formação e percepções diversas também podem ter sido modificadas. Entretanto, para fins de padronização, os dados são apresentados conforme registrados no momento da coleta em cada etapa. Aspectos como raça/cor, por sua natureza fixa, permanecem constantes.

4.3.2.1 Neusa

Neusa atua como docente em um Instituto Federal da região Nordeste e também é natural dessa região. Na Etapa 1, encontrava-se na faixa etária de 50 a 54 anos e possuía entre 9 e 11 anos de docência na instituição. Autodeclarada como parda, identificou-se como solteira e sem filhos. Seu regime de trabalho é de 40 horas com Dedicação Exclusiva, e seu nível máximo de escolaridade, até então, o Mestrado. Sua formação inicial foi em Licenciatura, na área de Ciências Humanas. Reside em um domicílio compartilhado com uma a três pessoas. Em relação aos hábitos de saúde relatados na Etapa 1, indicou dormir entre 3 e 6 horas por noite, configurando um padrão de sono reduzido, e sem prática regular de exercícios físicos.

Em relação à autoconsciência docente, Neusa apresentou uma pontuação geral de 62/85 na Etapa 1. Sua autoconsciência privada (32/40) sugere uma tendência à reflexão sobre sua identidade, trajetória e valores na prática docente. A autoconsciência pública (14/20) sugere percepção da influência de suas características pessoais no ensino. Em relação à autoconsciência percebida (16/25), observou-se maior pontuação em relação a considerar como seus alunos a veem, mas menor índice no papel de sua formação cultural nessa percepção (em relação às questões específicas sobre essa temática dentro da subescala).

Os dados da saúde emocional e regulação emocional de Neusa, obtidos na Etapa 2, indicaram um Índice de Saúde Mental (ISM-5): 21/25, sugerindo uma percepção positiva do próprio bem-estar psicológico. Na Escala de Felicidade Subjetiva (EFS): 5.50/7, seu nível de felicidade percebida foi moderado-elevado.

Em relação às emoções no contexto docente, de acordo com a Escala de Emoções de Professores (TES) (pontuação máxima: 4), a participante relatou um nível moderado-alto de satisfação no ensino (Prazer: 3.16/4), além de baixa frustração e irritação (Raiva: 1.00/4) e um nível reduzido de ansiedade em sala de aula (Ansiedade: 1.50/4).

No que se refere às estratégias de regulação emocional, conforme o Questionário de Regulação Emocional (ERQ) (pontuação máxima: 7), Neusa apresentou um uso moderado da reavaliação cognitiva (3.33/7) e da supressão expressiva (3.00/7), sem indicar forte predominância em reprimir ou expressar abertamente suas emoções no ambiente de ensino.

A percepção de realização profissional de Neusa manteve-se estável ao longo do estudo. Na Etapa 1 (resposta em janeiro/23), ela atribuiu a si mesma o grau 5/5, indicando sentir-se completamente realizada na docência, percepção que permaneceu inalterada na Etapa 2 (resposta em novembro/23), reafirmando sua plena satisfação com a profissão.

A trajetória profissional de Neusa na docência não foi inicialmente planejada. Seu percurso acadêmico começou nas áreas de Engenharia/Arquitetura, seguido por estudos em Teologia, até que, posteriormente, encontrou sua vocação na Educação. Sua inserção na docência ocorreu inicialmente como tutora na modalidade EaD em um Instituto Federal, experiência que despertou seu interesse e identificação tanto com a educação a distância quanto com a própria instituição, motivando sua decisão de seguir carreira como professora efetiva.

As experiências com ex-professoras(es) deixaram marcas significativas em sua percepção sobre o ensino. Entre as influências positivas, destacou uma professora de matemática que desempenhou um papel essencial na superação de suas dificuldades com a disciplina, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador. Por outro lado, sua experiência negativa mais marcante foi com um professor que utilizava termos depreciativos, como chamar alunas de "burras", reforçando estereótipos e preconceitos e deixando um impacto emocional negativo duradouro.

4.3.2.2 Felipa

Felipa atua como docente em um Instituto Federal da região Norte, mesma região onde nasceu. Na Etapa 1, tinha entre 45 e 49 anos e acumulava 12 a 15 anos de experiência na docência no IF. Autodeclarada como parda, é casada e mãe de dois filhos(as). Trabalha sob o regime de 40 horas com Dedicção Exclusiva e indicou o Mestrado como titulação máxima na Etapa 1. Sua formação inicial foi em um curso de Bacharelado na área de Ciências Sociais Aplicadas, complementada posteriormente com formação pedagógica específica para a docência. Reside em um domicílio compartilhado com uma a três pessoas. No que se refere aos hábitos relacionados à saúde, Felipa relatou, na Etapa 1, dormir entre 6 e 8 horas por noite e praticar regularmente atividades físicas.

Na avaliação da autoconsciência docente, Felipa apresentou uma pontuação geral de 62/85, sugerindo um nível médio-alto de consciência sobre seu papel docente. Sua autoconsciência privada (34/40) sugere uma forte reflexão sobre sua identidade, trajetória profissional e autenticidade no ensino. No aspecto da autoconsciência pública (11/20), sua reflexão sobre como seus valores e características influenciam diretamente o ensino se mostrou mediana. Em relação à autoconsciência percebida (17/25), a pontuação sugere que Felipa demonstra alta percepção sobre como é vista por seus estudantes, reconhecendo sua influência enquanto docente. A questão de como sua formação cultural é percebida aparece de forma mais moderada (em relação às questões específicas sobre essa temática dentro da subescala).

Felipa apresentou um Índice de Saúde Mental (ISM-5) de 19/25. Sua percepção de felicidade subjetiva foi alta, com uma pontuação de 6.25/7 na Escala de Felicidade Subjetiva (EFS).

Em relação às emoções no ensino, Felipa demonstrou nível máximo de prazer na docência (4.00/4), acompanhado de um nível baixo de ansiedade (1.50/4) e uma leve presença de irritação (2.30/4) conforme indicado pela Escala de Emoções de Professores (TES).

Quanto às estratégias de regulação emocional, seu perfil sugere uso moderado de reavaliação cognitiva (3.66/7), estratégia que envolve a modificação da forma como eventos emocionais são interpretados. Por outro lado, a supressão expressiva foi baixa (1.50/7), sugerindo que Felipa tende a expressar suas emoções em vez de reprimi-las, o que pode refletir um estilo mais aberto de lidar com desafios emocionais na docência.

Felipa apresentou uma leve variação na percepção de realização profissional. Na Etapa 1 (resposta em março/23), sua avaliação foi a mais alta possível, indicando que se sentia completamente realizada na docência (grau 5). No entanto, na Etapa 2 (resposta em novembro/23), sua percepção diminuiu para grau 4, indicando ainda se considerar muito realizada, mas não completamente, uma vez que houve leve declínio em relação ao primeiro momento. Essa mudança pode refletir dinâmicas contextuais e desafios enfrentados ao longo do tempo.

Felipa descreve sua trajetória na docência como um processo gradual de descoberta e reafirmação profissional. Embora tenha assinalado na Etapa 1 que "sempre quis ser professora", seu relato indica que essa escolha se consolidou ao longo da carreira. Inicialmente, ingressou na docência por necessidade, mas, em determinado momento, optou por um cargo administrativo. No entanto, sua experiência nesse contexto a fez perceber que precisava retornar à sala de aula, reafirmando seu vínculo com o ensino.

As influências de professoras(es) em sua trajetória revelam um aspecto interessante sobre seu olhar para a educação. Seu "melhor" professor foi aquele que despertou emoções positivas e a motivou no aprendizado, enquanto o "pior" professor foi caracterizado por não ensinar de maneira satisfatória, sem, no entanto, gerar impactos emocionais negativos profundos. Felipa compartilhou uma experiência marcante com um docente que a fez sentir-se inferior e mal assessorada. Apesar do impacto negativo, ela não o categoriza como um "mau professor", mas como um *"ser humano tomado por sentimentos ruins"*, demonstrando uma postura reflexiva sobre a complexidade das relações interpessoais na educação.

Um marco transformador em sua visão sobre a docência ocorreu após uma experiência de formação no exterior. Felipa relatou que, antes desse período no exterior, sua identidade estava totalmente atrelada à profissão, vendo-se exclusivamente como educadora. Após essa vivência, compreendeu a necessidade de se perceber primeiro como indivíduo, resignificando sua relação com o trabalho. No entanto, indicou ainda enfrentar alguns desafios para equilibrar vida pessoal e profissional, buscando evitar que sua satisfação e bem-estar sejam inteiramente determinados pelo exercício da docência.

Em sua reflexão final na Etapa 1, destacou a importância do equilíbrio emocional e da capacidade de separar a vida pessoal da profissional, reconhecendo esse aspecto como essencial para a saúde mental e para uma atuação docente sustentável.

4.3.2.3 Lélia

Lélia atua como docente em um Instituto Federal da região Sudeste, mesma região onde nasceu. Na Etapa 1 da pesquisa, encontrava-se na faixa etária de 55 a 59 anos e já possuía mais de 15 anos de experiência docente na instituição. Mulher preta, solteira e sem filhos. Seu regime de trabalho é de 40 horas com Dedicação Exclusiva, e sua formação acadêmica inclui Licenciatura, Bacharelado e Tecnologia, com titulação máxima de Mestrado na Etapa 1. Atua predominantemente nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Engenharias. Informou residir sozinha. Em relação a hábitos de saúde, relatou dormir entre 3 e 6 horas por noite, indicando uma rotina de sono reduzida. Apesar disso, afirmou manter a prática regular de exercícios físicos.

A autoconsciência docente de Lélia apresentou níveis elevados em todas as dimensões avaliadas. Sua autoconsciência privada (38/40) sugere um alto nível de reflexão sobre sua identidade, história pessoal e valores e como esses aspectos influenciam sua prática docente. Na dimensão da autoconsciência pública (19/20), a pontuação sugere forte percepção sobre o impacto de suas características pessoais no ensino e na relação com os(as) estudantes. Sua autoconsciência percebida (23/25) também se destaca, sugerindo que tem consciência de como é vista pelas(os) alunas(os) e de como suas atitudes e comportamentos são interpretados no ambiente educacional. De maneira geral, sua autoconsciência docente (80/85) é elevada, sugerindo uma forte conexão entre sua identidade pessoal e sua atuação profissional.

Os indicadores de saúde mental de Lélia sugerem um estado psicológico positivo e equilibrado. Seu Índice de Saúde Mental (22/25) aponta para um nível alto de bem-estar. A Escala de Felicidade Subjetiva revelou um escore elevado (6.25/7), indicando que a participante se percebe como uma pessoa feliz.

Na avaliação das emoções docentes, apresentou alto prazer no ensino (4.00/4), sinalizando grande satisfação com a docência. Os escores de raiva (1.00/4) e ansiedade (1.00/4) foram baixos, sugerindo que não experimenta sentimentos significativos de frustração ou insegurança no exercício da profissão. Esses resultados sugerem que Lélia tem uma relação predominantemente positiva com o ensino, com baixos níveis de sofrimento emocional no ambiente de trabalho.

Os dados de regulação emocional de Lélia indicam um uso moderado de reavaliação cognitiva (4.00/7), sugerindo que tende a reinterpretar situações de forma construtiva. Sua pontuação em supressão expressiva (3.25/7) foi moderada-baixa, indicando que, embora ocasionalmente reprima emoções, essa não é sua estratégia predominante. Esse perfil sugere que Lélia gerencia suas emoções de forma equilibrada, utilizando estratégias cognitivas para enfrentar desafios sem recorrer excessivamente à inibição emocional.

Lélia apresentou uma leve redução em sua percepção de realização profissional. Inicialmente, na resposta da Etapa 1 (dezembro/2022), ela se classificou como completamente realizada (5/5). Na Etapa 2 (dezembro/2023), sua pontuação caiu para muito realizada (4/5), indicando uma variação na percepção sobre sua satisfação com a docência ao longo do tempo.

Em suma, Lélia apresentou um nível alto de autoconsciência docente, sugerindo reflexão sobre sua identidade no ensino e o impacto que gera nos estudantes. Sua pontuação indicou forte percepção da influência de seus valores, princípios e formação cultural no ensino. Ela demonstra alto prazer na docência e baixos níveis de frustração e ansiedade, além de um bom estado de saúde mental e felicidade subjetiva elevada.

Como esta participante não forneceu respostas abertas, a narrativa na Etapa 3 se apresenta como essencial para aprofundar suas percepções sobre sua trajetória, desafios e visão sobre a docência.

4.3.2.4 Tereza

Tereza atua como docente em um Instituto Federal da região Centro-Oeste, mesma região onde nasceu. Na Etapa 1 da pesquisa, estava na faixa etária de 55 a 59 anos e possuía entre 6 e 8 anos de experiência na instituição. Autodeclarada como parda, solteira e sem filhos. Formada em Licenciatura, trabalha na área de Linguística, Letras e Artes sob o regime de 40 horas com Dedicação Exclusiva e possui título de mestre. Reside em um domicílio compartilhado com quatro a sete pessoas. Quanto aos hábitos de saúde, relatou um tempo de sono entre 6 e 8 horas por noite, e indicou não praticar atividades físicas regularmente.

A pontuação de Tereza em relação à autoconsciência docente (81/85), sugere um nível extremamente alto dessa consciência. Sua autoconsciência privada (reflexão sobre sua identidade e trajetória pessoal no ensino) foi de 38/40, sugerindo um forte reconhecimento da influência de sua história e valores na prática docente. Na autoconsciência pública (como percebe o impacto de suas características no ensino), obteve 19/20, sugerindo alta percepção do efeito de sua postura e abordagem pedagógica no ambiente de aprendizagem. Já sua autoconsciência percebida (como acredita ser vista pelas(os) estudantes) alcançou 24/25, sugerindo que ela reflete ativamente sobre a forma como sua atuação é compreendida pelas(os) estudantes.

Tereza apresentou níveis reduzidos de bem-estar emocional, com um Índice de Saúde Mental (ISM-5) de 13/25, indicando baixa saúde mental. Sua felicidade subjetiva também foi classificada como baixa (3.00/7.00). No que diz respeito às emoções docentes, relatou baixo prazer no ensino (2.00/4.00), além de raiva moderada (2.33/4.00) e nível moderado de ansiedade (3.00/4.00).

Em relação às estratégias de regulação emocional, demonstrou um uso moderado de reavaliação cognitiva (4.00/7.00), o que sugere uma busca pela reinterpretação de situações desafiadoras. Apresentou um nível levemente maior de supressão expressiva (4.25/7.00), o que pode indicar uma tendência a inibir a expressão de algumas emoções no contexto profissional.

Tereza manteve uma percepção reduzida de realização profissional, atribuindo-se um grau 2 ("pouco realizada") tanto na Etapa 1 (março de 2023) quanto na Etapa 2 (novembro de 2023). Essa estabilidade na baixa realização profissional sugere que fatores estruturais e emocionais podem estar impactando sua satisfação com a docência, sem indícios de mudanças significativas ao longo do período analisado.

Tereza relata que sua trajetória para a docência não foi planejada, tendo ingressado na carreira devido às circunstâncias. Seu desejo inicial era ser escritora, e a docência surgiu como um caminho alternativo. No ambiente profissional, menciona um forte sentimento de solidão, sugerindo desafios na interação com colegas.

Ao refletir sobre suas experiências com professoras(es) no passado, indicou que seu “melhor” docente foi aquele que mais mexeu positivamente com suas emoções, enquanto o “pior” foi aquele que gerou impacto emocional negativo mais intenso.

Compartilhou que a experiência de responder às perguntas das Etapas 1 e 2 proporcionou um processo profundo de autoanálise, levando-a a refletir sobre aspectos de sua trajetória e prática docente. No entanto, ressaltou que algumas emoções são difíceis de traduzir

em respostas objetivas, sugerindo a complexidade da experiência docente e da forma como as emoções se manifestam no ensino.

4.3.2.5 Antonieta

Antonieta é a única participante da Etapa 3 que atua em um Instituto Federal localizado fora de sua região de origem, tendo nascido no Sudeste, mas exercendo a docência no Sul do Brasil. Na Etapa 1, estava na faixa etária de 35 a 39 anos e possuía um tempo de docência no IF de menos de 3 anos. Autodeclarada parda, indicou viver em união estável, tendo um filho. Com formação inicial de Licenciatura e Bacharelado, concluiu o Mestrado e atua na área de Ciências Exatas e da Terra. Seu regime de trabalho é de 40 horas com Dedicação Exclusiva. Em relação aos hábitos de saúde, na Etapa 1, Antonieta relatou dormir entre 6 a 8 horas por noite, mas não praticar exercícios físicos regularmente.

Na dimensão da autoconsciência docente, Antonieta apresentou uma pontuação de 58/85 em autoconsciência global. Sua autoconsciência privada (28/40) sugere uma reflexão moderada sobre sua trajetória pessoal e valores na docência. Em relação à autoconsciência pública (14/20), a pontuação sugere que há uma percepção um pouco mais acentuada sobre o impacto de suas características pessoais no ensino. No entanto, sua autoconsciência percebida (16/25) sugere que, embora reflita sobre como é vista pelas(os) estudantes, esse aspecto não ocupa um espaço central em sua percepção sobre sua prática docente.

Na dimensão da saúde mental e felicidade, Antonieta apresentou um Índice de Saúde Mental baixo (12/25), assim como um nível reduzido de felicidade subjetiva (2.75/7), sugerindo um estado emocional mais vulnerável.

Em relação às emoções no ensino, relatou um nível moderado de prazer docente (3.33/4), indicando satisfação em sua prática, embora não completamente. Os níveis de raiva (1.66/4) e ansiedade (2.75/4) foram relativamente baixos e moderados, respectivamente.

No que diz respeito às estratégias de regulação emocional, Antonieta apresentou um uso elevado de reavaliação cognitiva (5.83/7), estratégia associada a uma tentativa ativa de ressignificação emocional. Além disso, destacou-se pelo uso quase máximo de supressão expressiva (6.00/7), indicando uma forte tendência a reprimir ou ocultar suas emoções.

A percepção de realização profissional de Antonieta manteve-se estável, permanecendo no nível de parcialmente realizada tanto na Etapa 1 (resposta em janeiro/23) quanto na Etapa 2 (resposta em dezembro/23). Essa constância pode indicar que, apesar de não se considerar

plenamente realizada na docência, também não houve mudanças significativas que impactassem essa percepção ao longo do tempo.

A trajetória de Antonieta na docência não seguiu um plano originalmente traçado. Ela relata que as circunstâncias a levaram ao ensino, sendo seu principal objetivo ingressar no serviço público por meio de um concurso. Suas referências de professoras(es) são marcadas por experiências contrastantes: sua “melhor” docente foi aquela que contextualizou o conteúdo de maneira eficaz, ajudando-a a compreender geopolítica, enquanto a “pior” experiência esteve associada a um professor que mexeu negativamente com suas emoções, reforçando esse impacto ao rir de uma resposta errada dada por ela.

Na reflexão final da Etapa 2, Antonieta expressou insatisfação com o campus onde trabalha, o que parece ser um fator relevante na sua percepção sobre a docência. No entanto, reconheceu a complexidade de avaliar o impacto do trabalho em sua infelicidade, uma vez que também enfrenta desafios pessoais. Ainda assim, destacou que o cargo trouxe uma significativa melhoria financeira, permitindo que saísse de uma situação difícil em seu Estado de origem, na região Sudeste.

Essa contextualização permite compreender melhor como as experiências individuais das docentes influenciam sua percepção sobre o ensino. A próxima seção apresenta a análise qualitativa das entrevistas da Etapa 3, com base na codificação das ‘Cinco Consciências do Ensino’, explorando as principais categorias emergentes a partir das narrativas das participantes, complementar os achados das Etapas 1 e 2.

4.3.3 Procedimento de análise das narrativas

A análise das narrativas obtidas na Etapa 3, por meio da aplicação da ferramenta SiR2T (“Eu em relação ao ensino” – Rodriguez, 2016), foi orientada pela estrutura das “Cinco Consciências do Ensino” (*The Five Awarenesses of Teaching Framework* – Rodriguez; Fitzpatrick, 2014; Rodriguez *et al.*, 2020), permitindo a categorização sistemática das falas das professoras de acordo com os cinco domínios de consciência docente propostos pelo modelo.

Conforme detalhado na seção Estratégias de Análise dos Dados, a análise das entrevistas foi conduzida com rigor metodológico, com o uso de resumos analíticos para registrar reflexões e *insights* ao longo do processo. Esses registros auxiliaram na identificação de padrões, na interpretação aprofundada dos relatos das participantes e na triangulação dos achados qualitativos com os dados quantitativos das Etapas 1 e 2.

A estrutura de codificação adotada se baseou nas cinco categorias principais do modelo: Consciência de si mesma como professora (ou Autoconsciência), Consciência do Processo de Ensino, Consciência da(o) Estudante, Consciência da Interação e Consciência do Contexto. Cada uma dessas categorias foi desdobrada em subcategorias e códigos específicos, de modo a captar com maior precisão as múltiplas dimensões envolvidas na prática docente.

Durante o processo analítico, observou-se que a experiência das docentes nos Institutos Federais revelou nuances não plenamente contempladas pelo esquema original. Diante disso, quatro novos códigos foram incorporados ao modelo, com base em padrões recorrentes identificados nas narrativas analisadas:

- Saúde mental e bem-estar (Autoconsciência → “eu Privado”): emergiu a partir das reflexões das docentes sobre os desafios emocionais da profissão, incluindo relatos sobre estresse, exaustão, depressão e estratégias de regulação emocional. A inserção deste código amplia a compreensão sobre os desafios subjetivos da prática docente.
- Vulnerabilidade institucional (Consciência do Contexto → Externo - Instituição): abarca experiências relacionadas à instabilidade profissional dentro dos IFs, como casos de perseguição institucional, insegurança em relação à gestão e processos administrativos disciplinares que afetam a permanência e o bem-estar das docentes.
- Reconhecimento e suporte (Consciência do Contexto → Externo - Instituição): inclui percepções das docentes sobre o papel do IF como um espaço de valorização profissional ou, por outro lado, a falta de reconhecimento e suporte institucional. Esse código abrange temas como (in)satisfação com a infraestrutura, condições de trabalho, remuneração e percepção de pertencimento à instituição.
- Desafios estruturais (Consciência do Contexto → Externo - larga escala): este código surgiu da necessidade de contemplar as interseções entre questões de gênero, raça, idade, localização geográfica e outros fatores sociais nas experiências docentes. As falas evidenciam que os desafios enfrentados pelas professoras no IF não são apenas individuais, mas refletem estruturas institucionais e sociais que afetam suas oportunidades, percepção de pertencimento e reconhecimento profissional.

A Figura 31 apresenta a estrutura final de codificação, contemplando tanto os códigos originais do *framework* utilizado quanto os códigos adicionais emergentes identificados neste estudo.

Figura 31 – Etapa 3: Esquema de codificação das “Cinco Consciências do Ensino”

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Código</i>
Consciência de si mesma como professora (autoconsciência)	Eu Privado	Necessidades, Projeto de Vida, Valores, Identidade, Experiências, <u>Saúde Mental e Bem-Estar</u>
	Eu Público	Autenticidade, Exposição
	Eu Percebido	Percepção dos outros: pelos estudantes, pais e colegas/pares
Consciência do Processo de Ensino	Práticas Tangíveis	Rotinas, Organização, Planejamento, Decisões, Comportamento, Formação Continuada
	Práticas Intangíveis	Cultura da Sala de Aula, Cultura da Prática
Consciência da(o) Estudante	Feedback	Intencional, Não intencional
	Necessidades	Emocionais, Físicas e Acadêmicas
	Desenvolvimento	Passado, Presente e Futuro
	Identidade	Personalidade, Raça, Etnia
Consciência da Interação	Conexão	Relacionamento, Laços, Amor
	Trabalho Conjunto	Colaboração, Co-construção
	Efeitos Mútuos	Reciprocidade, Ciclo de Feedback, Impacto Professor(a)-Estudante, Efeito Mútuo
	Sinergia	Sincronia, Fluxo
Consciência do Contexto	Externo – Estudante	Família do Estudante, Ambiente
	Externo – Instituição	Espaço Físico, Filosofia, Colegas/Pares, <u>Vulnerabilidade Institucional, Reconhecimento e Suporte</u>
	Externo – Larga Escala	Política, Gestão, <u>Desafios Estruturais</u>

Nota. O sublinhado indica novos códigos adicionados ao esquema durante a análise no presente estudo.

Fonte: Adaptado de Rodriguez *et al.* (2020, 2022).

A partir dessa categorização, as entrevistas foram analisadas detalhadamente, permitindo uma triangulação com os achados das Etapas 1 e 2, o que será aprofundado na subseção seguinte.

Na sequência, são apresentados os resumos analíticos individuais de cada participante, destacando suas percepções dentro das Cinco Consciências do Ensino.

4.3.4 Resumos analíticos – “Cinco Consciências do Ensino”

Nesta subseção, são apresentados os resumos analíticos das entrevistas com as participantes da Etapa 3. Cada resumo apresenta um panorama geral da entrevista e a relação entre as falas das participantes com as categorias do *framework* das “Cinco Consciências do Ensino”.

É importante destacar que, dada a extensão significativa das entrevistas, cujas transcrições totalizaram aproximadamente 7 horas de gravação (variando de 64 a 114 minutos cada), não há a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise.

O volume de dados produzidos é expressivo, e a análise aqui apresentada busca oferecer exemplos representativos da codificação e destacar alguns dos principais achados identificados na triangulação com as etapas anteriores da pesquisa. Reconhece-se que um olhar individualizado influencia as escolhas de codificação, e que outro(a) pesquisador(a) poderia organizar as categorias de maneira diferente. Além disso, uma mesma fala pode conter múltiplas dimensões e ser categorizada sob diferentes códigos. No entanto, dado o propósito desta análise, de apresentar alguns exemplos representativos, as decisões analíticas foram pautadas na coerência interna do processo e na relevância dos dados para os objetivos da investigação.

Como estudo exploratório, esta investigação abre caminhos para reflexões e aprofundamentos futuros sobre a experiência docente nos Institutos Federais, mas reconhece que há muitos outros aspectos que poderiam ser investigados em maior profundidade em pesquisas subsequentes.

- **Neusa**

A entrevista com Neusa ocorreu em um ambiente confortável para ela, que estava em sua residência. A docente demonstrou segurança, positividade e um forte senso de realização profissional ao longo da conversa. Sua trajetória na docência é extensa, totalizando cerca de 30 anos, com 11 anos de atuação no Instituto Federal. Atualmente, dedica-se exclusivamente ao Ensino a Distância (EaD), modalidade na qual se sente plenamente confortável e realizada. Neusa apresentou uma postura reflexiva e crítica sobre a docência, destacando a importância da autonomia docente, a necessidade de adaptação ao contexto das(os) estudantes e o impacto das políticas educacionais no trabalho docente. Além disso, abordou reflexões sobre saúde mental e bem-estar docente.

Consciência de Si Mesma como Professora: Neusa demonstra uma percepção clara de sua identidade profissional e pessoal. Ela reconhece sua impaciência diante de certas situações e a

necessidade de equilíbrio emocional para enfrentar desafios da docência. Sua trajetória profissional, marcada por transições e pela busca constante por aprendizado, reflete uma forte confiança em sua bagagem acadêmica e prática.

Privada: valores, identidade

“Eu sou impaciente. Eu tenho empatia quando eu entendo a situação. Na educação à distância, isso é um desafio, porque o aluno não tá em sala de aula todo dia e nem sempre eu conheço o que é que ele está vivenciando, certo?” [...] eu sou impaciente com mentira, eu sou impaciente com coisas burocráticas demais [...].”

“Eu me considero uma mistura. Minha mãe, ela é negra, tá? E o meu pai era branco [...] eu não me sinto envolvida em nenhum movimento de negros, embora eu apoie, eu traga para a escola a discussão [...] eu me vejo como pessoa, certo, brasileira, entre o negro e o branco, morena clara [...] evito [...] ter um complexo vira lata e uma mentalidade colonial [...].”

Privada: experiências

“[...] já tive muitas vivências em áreas que são completamente distintas [...] vim para a Pedagogia com toda minha força [...] fiz o concurso [...] na condição de Pedagoga, de Professora na área de didática. [...] faço Doutorado em Ensino [...] área que eu amo [...] vou muito pela confiança, porque eu sei que eu adquiri muita bagagem ao longo desse percurso.”

Privada: saúde mental e bem-estar

“Eu acho que saúde é o bem mais preciso para a vida do ser humano [...] teve situações na minha vida que me levaram à depressão [...] por isso que eu digo, saúde mental e saúde física são bens muito importantes, porque eu vejo professores aí deprimidos [...] sala de aula nunca me causou depressão [...] muitos professores afundados, em depressão, me preocupa [...] É, tem que segurar muitas vezes, contar até 30, né? Ouvir uma música, se distrair um pouco.”

Privada: necessidades, projeto de vida

“[...] só sou eu, minha mãe e minha irmã [...] então minha meta, eu não quero casar para não ter filhos [...] meu projeto de vida é a aposentadoria agora [...] um meio para eu atingir outras coisas, porque eu quero trabalhar na área de educação por conta própria [...] Não quero estar 75 Anos aqui [...] quero estar fazendo outras coisas, viajando [...].”

Percebida: pelos pares

“Então eu sou muito assim [impaciente], e às vezes mal interpretada ou bem interpretada, não sei em relação a isso, mas tem coisas que me tiram do sério bem rapidinho [...].”

“Na minha certidão de nascimento, tinha dizendo que eu sou da cor parda. Eu não sei realmente até hoje o que é ser parda. É uma coisa lá e outra meio ali, né? Mas as pessoas, quando me olham, elas dizem que eu vou ser branca.”

Consciência do Processo de Ensino: Neusa demonstra uma compreensão estruturada do processo de ensino, valorizando tanto a organização e o planejamento pedagógico quanto as possibilidades do ensino a distância. Sua prática inclui rotinas bem definidas, como reuniões pedagógicas frequentes e a utilização de ambientes virtuais como espaços legítimos de aprendizagem.

Práticas Tangíveis: rotinas, organização, planejamento...

"[...] é muito importante essa questão do contexto e das culturas, a gente aprende muito. Aqui, a gente tem muita reunião. Tem muitas reuniões. Tem reunião pedagógica toda quarta-feira, que é sagrada, onde tem os planejamentos, digamos assim, administrativos."

"[...] Eu não sinto falta de sala de aula presencial, não. Eu entraria com o maior prazer, mas não é que eu sinto falta, porque eu já me vejo na página do Moodle, nas disciplinas que eu tomo conta, numa sala de aula. Eu gravo vídeos, eu chamo o povo para o fórum, eu respondo o pessoal no fórum, então, para mim, aquela é uma sala de aula também."

Práticas Intangíveis: cultura da prática

"A presencialidade não vai garantir qualidade de ensino lá na escola. Até 2010, os professores eram formados majoritariamente no presencial. O ensino melhorou por causa disso? Não!"

Consciência da(o) Estudante: Neusa demonstra preocupação com as condições e necessidades das(os) estudantes, reconhecendo os desafios que enfrentam tanto no acesso à tecnologia quanto em suas vidas pessoais. Ela destaca a importância da empatia no processo de ensino, compreendendo que o sucesso da aprendizagem está diretamente ligado ao acolhimento das realidades individuais dos estudantes.

Necessidades: acadêmicas, emocionais, físicas

"Eu preciso saber onde é que meus alunos estão, pelo amor de Deus. Se é no Amazonas, se é no interior [...], se eles têm computador, se têm local para ir, receber apoio, se têm internet, se não têm..."

"[...] Você não pode ensinar sem ter empatia, porque boa parte do seu sucesso de aprendizagem, de ensino e aprendizagem, é que o aluno também alcance aquilo que está proposto pra ele alcançar. [...] Todos estão enfrentando situações particulares[...] eu preciso ter empatia pra que eles não percam essa oportunidade [...] Uma tá acompanhando o pai que tá com câncer, a outra tá com um processo que ela não consegue manter o foco [...]"

"[...] nós damos 20 horas presencialmente, inclusive porque nossos alunos, alguns deles, precisam de atendimento presencial. Sim. Porque nós temos alunos PcD, nós temos alunos com baixa visão, alunos com deficiência visual, com deficiência auditiva [...]"

Consciência da Interação: Para Neusa, a interação no ensino envolve tanto a colaboração entre colegas quanto a troca com as(os) estudantes. O diálogo com outras(os) professoras(es) é essencial para compartilhar desafios e aprender coletivamente. Ela percebe como sua relação com os alunos influencia sua própria prática, destacando a importância de desenvolver escuta, empatia e adaptação ao longo do tempo.

Trabalho Conjunto: colaboração

"Não é nem olhar para mim, não, porque às vezes eu preciso dos meus colegas para dizer, olha, estou enfrentando uma coisa disso, assim, no meu contexto, vocês já passaram por isso? E aprender com eles, porque a gente não tem solução para tudo."

Efeitos mútuos: impacto professor(a)-estudante

"[...] gosto dessa transformação ao longo desse tempo, né? [...] Eu acredito que [...] a vida vai nos ensinando a ser mais tolerantes, empáticos, ouvir esses alunos, ver que eles também têm as suas dificuldades, suas necessidades, suas ansiedades, e aí, às vezes, ter uma geração anterior que nunca ia parar para ouvir isso. E eu acho isso muito interessante, sabe? [...]"

Consciência do Contexto: Neusa reflete sobre as condições estruturais que influenciam seu trabalho, considerando tanto questões de gestão pública quanto as políticas institucionais. Ela aponta desafios no financiamento da educação pública e na falta de fiscalização sobre os recursos destinados às escolas. No entanto, reconhece os esforços do *campus* em atender suas solicitações e expressa satisfação com o ambiente profissional e os recursos disponíveis.

Externo - larga escala: política, gestão

"Os problemas reais da escola pública não estão sendo tratados. O problema real da escola pública é falta de fiscalização nas verbas que são direcionadas para governos e municípios e que ninguém sabe para onde vão."

Externo - Instituição: filosofia

"Mudança na carga horária docente está impedindo pesquisa e extensão, que são dois pilares importantes. O governo quer professores com 19 horas de aula. E depois, para progredir, vão cobrar pesquisa e extensão. Mas como, se não há tempo para fazer?"

Externo - Instituição: reconhecimento e suporte

"Eu realmente me satisfaço com o que eu tenho [...] é um salário que me dá para me manter, para ter minhas coisas [...] eu me sinto satisfeita no local onde eu estou [...] Tudo que eu tenho pedido aqui em termos de laboratório, de tutoria [...] na medida do que o campus pode fazer, já me atendeu [...]"

"Então, assim, eu realmente me sinto realizada onde eu estou, e eu agradeço ao IF por isso."

- **Felipa**

Felipa demonstrou uma personalidade segura e convicta sobre sua trajetória profissional, impacto docente e identidade. Durante toda a entrevista, manteve um tom firme e confiante, transmitindo uma energia positiva e autêntica. Apesar de compartilhar algumas dificuldades institucionais e familiares, mostrou-se confortável com sua atuação docente e com seu papel na educação pública. A entrevista foi conduzida enquanto estava em seu ambiente de trabalho no Instituto Federal, dividindo a sala com uma colega que ocasionalmente ouvia sua conversa. Isso não interferiu em seu relato; ao contrário, Felipa parecia completamente à vontade para discutir questões pessoais e profissionais. Uma experiência internacional teve um papel central na sua reflexão sobre ensino e identidade docente, influenciando significativamente sua visão sobre protagonismo estudantil e o papel da professora na sala de aula. Além disso, discutiu sua construção de identidade racial e de gênero, apontando que o Instituto Federal foi um espaço determinante para esse processo.

Consciência de Si Mesma como Professora: Felipa enxerga a docência como uma parte essencial de sua identidade, não se desvinculando desse papel em nenhum momento. Sua autenticidade na sala de aula evoluiu ao longo do tempo. Embora suas convicções e postura possam ser interpretadas de formas variadas por colegas e estudantes, percebe que sua presença e forma de ensinar se tornaram uma referência para muitos.

Privado: identidade, valores

“[...] Ali eu percebi que eu era professora, que qualquer outro emprego não me faria feliz.”

“É outra realidade [...] foi aí que mudou muita coisa da minha percepção [...] Pensar sobre ser negra ou pensar sobre ser mulher nunca foi um ponto até que eu tivesse o IF [...] O IF, ele mudou a minha forma de ver o mundo [...] Eu precisei me ver como mulher, me ver como negra [...] porque as pessoas falavam sobre isso e eu precisava me questionar também”.

“[...] não é porque o meu aluno está no centro da minha atividade docente que ele é mais importante que eu nesse processo. O fato de eu me retirar da cena pra que o meu aluno cresça não significa que eu estou dando mais importância ao meu aluno do que a mim. Se eu me diminuir, se eu considerar que eu sou menos importante nesse processo, eu não serei a pessoa que é hábil o suficiente pra levá-lo aonde ele tem que ir de modo independente.”

“[...] a Felipa real é professora. Não há um momento em que eu deixe de ser professora, ser professora não me faz deixar de ser quem sou, lidem com isso, lidem com isso, lidem com o fato de que eu sou bocuda, bocuda no sentido de falar palavrão e bobagem [...]”

Privado: saúde mental e bem-estar

“Há uma discrepância entre o que eu quero e o que eu faço. Minha família é, sim, tão

importante quanto eu [...]. Muito importante. Minha saúde é muito importante para ficar lá no meio. Contudo, entretanto, todavia, eu acordo 4h40 da manhã para trabalhar."

Público: autenticidade, exposição

"No primeiro ano eu me disfarçava. Esse cabelo aqui nunca entrou naquela sala de aula. Era um coquezinho. Era a roupa da minha mãe [...] Era tentando conter [...], não fazer muita piada. [...] isso deve ter durado uns dois ou três anos e eu me lembro exatamente quando mudou [...] eu já não tinha mais medo de como eles me viam. Eu já tinha construído a minha própria história como professora. Eu já tinha provado que eu conseguia ser uma boa. [...]"

"Eu dei aula sete anos nessa faculdade particular. Já saí de lá sendo quem eu era, sem nenhuma preocupação e dando minhas aulas e todas as turmas que se formaram no período em que eu dei aula eu fui professora homenageada, os alunos já gostavam de mim e eu sentia que isso era porque eu era quem eu era."

Percebido: pelas(os) colegas

"E eu acho que sim, as pessoas acham tudo isso que eu estou falando sobre mim, embora isso nem sempre seja bem visto. Obviamente que em alguns momentos, algumas posições minhas não são vistas de um modo tão simpático e lisonjeiro [...]"

Percebido: pelas(os) estudantes colegas

"[...] eu estou numa posição, por exemplo, a defesa do doutorado e que todos eles vêm parabéns, professora, a gente já sabia, você é o máximo. Então, eles têm sim uma leitura e eu não estou dizendo que eu sou o máximo, não é isso, mas estou dizendo que eles têm uma leitura de que essa professora talvez seja um ideal a ser alcançado. Uma referência."

Consciência do Processo de Ensino: Felipa valoriza um ensino centrado no aluno, no qual o planejamento detalhado e bem estruturado é essencial para garantir a autonomia do estudante no aprendizado. No entanto, desafios institucionais e múltiplas demandas têm dificultado a dedicação necessária para implementar esse modelo como idealiza.

Práticas Tangíveis: planejamento, organização

"Quando você resolve que o aluno é que vai fazer, a sua aula tem que estar muito bem planejada, muito bem cronometrada, muito bem organizada, pra que ele saiba o que ele precisa fazer, pra que aquilo que ele está fazendo realmente tenha um objetivo, tenha um propósito. [...] o planejamento nesse tipo de aula [...] é muito mais necessário ainda [...]"

"Eu me sinto muito frustrada, ultimamente [...] Porque as outras atribuições que estão me demandando atenção não estão me dando o tempo que eu precisaria e a tranquilidade mental pra planejar a minha aula tal qual eu acho que eu deveria planejar."

Práticas Intangíveis: cultura da prática

"Eu quero ser segura e eu quero me garantir e eu quero ainda estar no pleno poder e na plena autoridade da minha aula e do quanto eu sei sobre a minha aula. O que eu não quero é que isso seja a minha aula. O que eu não quero é que o que eu sei tenha que ser entregue para o outro porque eu sou uma autoridade [...] agora não existe mais na minha concepção."

"É muito importante para mim, para que eu me sinta segura o suficiente para dizer que estou saindo de cena, brilhem molecada, façam o que tem que ser feito, aprendam o que tem que ser feito, mas se vocês não conseguirem, me gritem que eu estou aqui."

Consciência da(o) Estudante: Felipa reconhece a importância de considerar a diversidade de realidades de seus alunos no processo educativo. Reflexões sobre questões de raça, gênero e sexualidade tornaram-se cada vez mais presentes em sua prática, ampliando sua compreensão sobre as diferentes vivências e desafios que impactam a experiência estudantil.

Identidade: personalidade, raça

"Questões de sexualidade, de gênero, transexuais, gays, ser gay, preto, pobre, tem essas questões [...] que hoje eu penso a respeito dos meus alunos [...] outro jeito de fazer ensino, outro jeito de fazer educação, para outro tipo de público, para outras pessoas, nas quais essas questões precisam ser consideradas, e que antes eu não precisava considerar isso.."

Consciência da Interação: Felipa percebe a interação no ensino como um elemento essencial para a construção do aprendizado. Seu vínculo com os estudantes vai além da sala de aula, refletindo-se em trocas que impactam a autoconfiança e percepção de capacidade das(os) alunas(os). Além disso, valoriza a colaboração entre colegas, reconhecendo a importância da troca de experiências para enfrentar desafios e aprimorar a prática docente de forma conjunta.

Conexão: relacionamento, laços

"A gente tem um bom relacionamento [...] às vezes acontecem situações em que eles vêm se manifestar nas minhas redes sociais, no meu WhatsApp [...] Vêm falar sobre como eles tinham uma visão de si mesmo e agora eles se acham capazes de fazer porque eu mostro que é capaz de ser feito e que eles também poderiam fazer."

Trabalho Conjunto: co-construção

"Às vezes eu preciso dos meus colegas para dizer, olha, estou enfrentando uma coisa disso, assim, no meu contexto, vocês já passaram por isso? E aprender com eles, porque a gente não tem solução para tudo."

Consciência do Contexto: Felipa discute como questões institucionais e políticas impactam diretamente sua satisfação profissional e a dinâmica do ambiente acadêmico. Ela percebe como fatores administrativos e políticos afetam diretamente sua satisfação profissional e a qualidade do ambiente acadêmico.

Externo – Instituição: filosofia

"Não sou uma professora exclusiva de nível superior, também não sou professora exclusiva de nível médio. O que vier, a gente faz."

Externo – Instituição: vulnerabilidade institucional, reconhecimento e suporte

"O campus passou por um processo muito difícil de investigação [...] Então, assim, profissionalmente falando, pessoalmente falando, continuo muito [completamente] realizada, mas talvez o impacto de [...] é que tenha abaixado isso aí." [ao comentar sobre a redução de percepção de realização profissional da Etapa 1 para a Etapa 2].

Externo - larga escala - desafios estruturais

"Óbvio que no meio do caminho, eu escuto coisas também do tipo [...] Ainda bem que seu marido fica em casa fazendo papel de mulher."

- **Lélia**

A entrevista com Lélia foi marcada por sua espontaneidade, segurança e autenticidade. O bate-papo começou enquanto estava em trânsito para um salão de beleza, e sua disposição para continuar a conversa com fluidez, mesmo em um ambiente informal, demonstrou um alto nível de naturalidade e conexão com o processo da pesquisa. Lélia é uma mulher que domina sua narrativa e utiliza estrategicamente sua imagem e presença para se impor em espaços acadêmicos e institucionais. Sua trajetória no IF está profundamente ligada à sua identidade. A docente reflete sobre a diversidade do IF e como a instituição reúne estudantes e docentes de diferentes realidades socioeconômicas. Demonstra uma forte satisfação com sua profissão, deixando claro que a docência é sua escolha de vida e sua principal fonte de realização. A informalidade do bate-papo ajudou a consolidar um clima de proximidade, evidenciado quando, algumas horas após a entrevista, ela enviou uma foto do resultado do cabelo, demonstrando o nível de conexão esperado em entrevistas cognitivas.

Consciência de Si Mesma como Professora: Lélia demonstra uma percepção muito clara sobre sua identidade. A docente reconhece que sua presença em si já é um ato de imposição e transgressão em espaços historicamente excludentes, e utiliza sua imagem intencionalmente para fortalecer sua posição.

Privado: identidade

"[...] um ser múltiplo. Eu não consigo fazer uma coisa de cada vez, por exemplo."

Privado: identidade, valores, experiência.

"Eu fui uma criança muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito forte. Então, isso pra mim foi claro. Com oito anos de idade, onde eu senti e pensei que era comigo

mesma, [...] E a única coisa que eu poderia fazer que não dependesse de ninguém era estudar. E aí, no IF, eu aprendi a estudar. Isso é libertador. Isso é libertador.”

"Eu não tenho família. Eu não tenho pai, não tenho mãe, não tenho irmãos, não tenho tio, primo. Então, assim, também foi uma forma de, rapidamente, eu ter um espaço, um direcionamento da vida e o sustento."

Público: autenticidade, exposição

"Em termos de postura, em relação a me colocar frente aos alunos, eu sou uma figura muito imponente. Eu sou uma mulher negra, de bleckão claro, e sou muito incisiva [...] Eu estou sempre toda montada [...] Então, a presença já é muito forte. E eu uso isso na forma de me impor enquanto mulher negra."

"Eu uso a minha imagem que é grande, embora não seja alta, mas eu sou grande, no sentido de grandiosa, espetaculosa, de chegar e chegando. E eu uso isso, é meu controle, eu ignoro. De onde eu chego, eu domino."

Consciência do Processo de Ensino: Lélia valoriza um ensino que tenha aplicabilidade na sociedade, priorizando a conexão entre teoria e prática. Sua abordagem busca não apenas transmitir conhecimento, mas garantir que ele seja útil e transformador para as(os) alunas(os).

Práticas Tangíveis: decisões, comportamento

“Eu acho superimportante, quando você ensina, que esse ensino seja prático e tenha utilidade dentro do contexto da nossa sociedade. [...] Assim, dá aplicabilidade para aquilo que eu estou falando.”

Práticas Intangíveis: cultura da sala de aula

“[...] tratar a educação, o conteúdo que você está administrando, como algo libertador. e não como uma mordaça [...] o objetivo é saber fazer, principalmente saber como fazer”

Consciência do Estudante: Lélia reflete sobre a diversidade discente, suas diferentes realidades e como suas experiências impactam suas trajetórias acadêmicas. A docente destaca como o IF possibilita a ascensão acadêmica de estudantes que, sem essa estrutura, poderiam não ter acesso a oportunidades educacionais mais amplas.

Identidade: raça

“[...] já aconteceu comigo, uma aluna [...] que as pessoas diziam que era muito difícil trabalhar com ela [...] uma outra colega [professora] falou 'na minha aula ela é ótima [...] eu olhei pra cara dela, a gente falou juntinho, 'é que nós duas somos as únicas' [professoras negras] todos os outros [...] professores bem brancos, branco, branca, branca, branca, loura, de olho claro [...] eu acho que tem muito a ver com isso, a pessoa se identificar.”

Desenvolvimento: presente, futuro

“Então, essa migração, do técnico para o superior, acaba sendo natural para eles, porque eles sentem essa necessidade de galgar coisas maiores.”

Necessidades: acadêmicas, emocionais

“Eu tenho alunos lá, desde alunos que vão com motorista, segurança, até alunos que não caem na bolsa. Agora, em períodos de greve, às vezes é difícil, que corta a passagem, até voltar, né? O auxílio da passagem, o cara não consegue ir, não tem dinheiro para pagar a passagem. [...] É muito diversificado, no geral.”

“[...] menina trans [...] ela teve muita dificuldade com uma coisa chamada banheiro [...] as meninas não queriam deixar que ela usasse um banheiro feminino [...] um banheiro masculino também não dá [...] na época era uma diretora [...]: ‘se o seu problema é o banheiro, você não precisa ter mais problema [...] pode vir ao banheiro aqui do gabinete’. [...] isso muito me despertou naquela época [...]”

Consciência da Interação: Lélia valoriza o engajamento em lutas sociais e a construção de redes de apoio entre professoras(es) e estudantes. A docente se vê como uma agente de mudança, utilizando sua docência como um espaço de conscientização e ativismo.

Sinergia: sincronia, fluxo

“[...] eu sou uma pessoa da luta. Você só precisa me dizer qual é a batalha [...] A luta é independente de você ser parte dela, você simplesmente pode ser simpatizante, simplesmente pode querer justiça social. E não tem que estar incluído naquele contexto para lutar por aquilo [...] Eu sempre sou uma pessoa de luta.”

Consciência do Contexto: Lélia enxerga o Instituto Federal como um ambiente diverso e inclusivo, onde a pluralidade pode ser expressa com mais liberdade. Sua trajetória pessoal se entrelaça com a instituição, onde iniciou seus estudos ainda na adolescência e construiu sua carreira, tornando o IF parte essencial de sua identidade.

Externo – Instituição: filosofia

“E lá é um lugar, os IFs [...] você consegue expressar essa diversidade com muito mais propriedade, com muito pouca repressão. Então, essa variedade a gente tem lá com muitas cores. Eu acho muito bom.”

“[...] em relação aos níveis, aqui, por incrível que pareça [...] é o contrário. Muita gente prefere dar aula no técnico. Por quê? O aluno do técnico é muito melhor, no geral, do que o aluno da graduação [...] Tudo que você dá para ele, ele consegue absorver, a cabeça dele está com menos preocupação [...] Ele tem disponibilidade de tempo [...].”

Externo - Instituição - larga escala: política, gestão

“[...] eu acho que essa resposta foi dada pela Greve. [...] Porque a gente veio desenrolar de... de começar...a ter maior dificuldade para manter as coisas. Muito difícil. Por exemplo, a gente chegou a um nível de não conseguir fazer visita de campo, visita técnica, falta de dinheiro mesmo [sobre a mudança na percepção de realização].”

Externo – Instituição: reconhecimento e suporte

“[...] Então você entende esse tipo de insatisfação, isso acaba afetando o seu trabalho. quando esse tipo de coisa, principalmente falta de verba, falta de concurso, começa a afetar o seu trabalho. Então a satisfação começa a diminuir, porque a sua dificuldade começa a aumentar.”

“[...] sou ex-aluna de onde hoje eu trabalho [...] eu ingressei com 14 anos. No ensino médio. De lá eu fui para a faculdade e comecei a ser estagiária. Na verdade, é uma instituição da qual eu nunca saí [...] Já tenho tempo de aposentar [...] eu só vou me aposentar com 75 [...] é a minha zona de conforto, é a minha zona de prazer. Então, não abro mão desse prazer.”

“[...] são muitas coisas que são avaliadas, não só a questão técnica. [...] Na minha formação, isso foi muito ressaltado. Então, eu agradeço muito por isso. Por isso que eu tanto amo a instituição que hoje eu trabalho e onde fui formada.”

“meu grande prazer é inventar, inventar coisas novas. Então, o IF faz... parte desse processo é um ambiente que me favorece e que me permite produzir coisas novas.”

Externo – Larga Escala: desafios estruturais

"Antes você podia começar a trabalhar com 12, depois a legislação mudou para 14, hoje nós estamos com 16 anos."

“O professor, uma das etapas é a prova didática. Então, você tem a parte objetiva e a parte subjetiva. Então, até onde a sua imagem como negro, imagina um negro mais retinto, com tranças, com dread. Eu tenho um amigo que é físico-nuclear, então, quando ele estava para defender um doutorado, aí o orientador dele falou assim, você vai cortar o cabelo [...] Porque não existe nenhum doutor com dread. [...]”

"Você sabe, você enquanto mulher negra sabe que essa dificuldade no mundo de [inaudível], enquanto profissional, não é fácil. Principalmente profissional de nível superior, um líder [...]"

• **Tereza**

Tereza demonstrou uma postura tranquila e confortável durante a conversa, afirmando que estava sendo verdadeira em suas respostas e que se sentia à vontade para compartilhar suas experiências. A interação transcorreu de maneira fluida, e sua narrativa revelou uma trajetória docente intensa, marcada por altos níveis de ansiedade, uma relação complexa com a instituição

e um profundo desejo de aposentadoria. Apesar de seu tom calmo, sua fala trouxe elementos de sofrimento e cansaço, especialmente ao abordar a docência como um processo desgastante, demonstrando um envolvimento com o ensino que é intenso, mas permeado por conflitos internos, sentimento de invisibilidade e dificuldades interpessoais. Sua relação com as(os) estudantes parece ser o aspecto mais positivo da sua prática docente, especialmente com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), grupo com o qual ela sente maior conexão e reconhecimento. Em contrapartida, a interação com os colegas e a gestão institucional é percebida de forma negativa, reforçando seu sentimento de isolamento e desvalorização.

Consciência de Si Mesma como Professora: Tereza vê a docência como parte de um caminho construído por sua curiosidade e desejo constante de aprendizado, embora sua paixão inicial tenha sido a escrita. Apesar da segurança que sente em suas escolhas, reconhece desafios em sua trajetória, especialmente relacionados à sua saúde mental e bem-estar, que impactam sua prática docente.

Privado: necessidades, valores, projeto de vida

“Minha vontade era ser escritora. [...] E até hoje isso me acompanha, eu escrevo [...] mas fica tudo guardado [...] Eu já me dei conta, eu sou muito curiosa de tudo, sabe? Com tudo, eu quero aprender [...] E aí, pronto, assim, a docência me ajuda nisso também, né?”

“Então, eu não tenho medo, sabe, assim, receio de sair de algo, eu tenho, assim, uma segurança, quando eu penso que depois vai ser melhor.”

“eu tenho dificuldade de conversar com as pessoas.”

“Eu quero aposentar e morar de vez nessa chácara, preferência, nem vir pra cidade nunca mais, morrer lá, ser enterrada lá. [...] meu sonho é tornar ali, tipo assim, uma agrofloresta, uma coisa que eu plantasse tudo. É pequenininho lá, é pequeno, mas dá pra plantar muita coisa.”

Privado: saúde mental e bem-estar

“Às vezes, eu adoeço no início do semestre. Acontece de eu começar uma semana depois, uma vez me deu herpes zóster [...] emocional [...] Uma gripe, assim, terrível [...] Assim, me atinge o corpo, sabe? E hoje eu tenho minha psiquiatra [...] Tô tomando os medicamentos, parece que tá mais ou menos acertando [...] A medicação. Então isso me mantém em pé.”

“[...] a minha memória tá me enganando muito, sabe? Então, não sei se é por causa de medicamento, então isso me preocupa em sala de aula.”

“Essa ansiedade, isso de antes, da sala, é bem sofrido, né? É bem sofrido. [...] Assim, quando vai começar uma nova turma, é pior ainda.”

"Quando eu tô dentro da sala de aula, eu acho legal. Quando eu tô lá dentro, eu começo. Entendeu? [...] eu saio até tremendo, sabe? Meu corpo, assim. De pensar, nossa, que bom. Mais um dia deu certo.[...] Mas eu falo que eu despendo muita energia na sala de aula. E o anterior também, que é esse sofrimento, né?"

"Então, assim, não é simples, é algo, é estressante, sabe. E é muito cansativo para mim."
"[...] É algo que me acompanha desde criança, essa coisa da rejeição [...] Sempre me senti um pouco rejeitada [...] Mas eu já tenho 58 anos, vou fazer 59. [...] A gente tem que superar essas coisas, a gente é adulta. [...] Tem que superar, vou superar. Então, a gente vai trabalhando no dia a dia, né? Com os profissionais dedicados a isso, pra ajudar a gente."

Público: exposição

"Então, as pessoas... eu tenho um pouco de medo, sabe, não sei se é medo a palavra correta, mas pra me relacionar com as plantas, os pássaros, talvez porque eles não me respondam, não me olhem com julgamentos."

"Então, é muito mais fácil, mais simples. E estar numa sala de aula, você sabe que você está lá na frente e você está sendo julgada, olhada de todas as maneiras, né, tanto pela sua fala, pela sua vestimenta, pelo seu corte de cabelo, pelo seu desenvolvimento ali na sala."

Público: autenticidade

"Pela minha idade, que eu tô com 58 anos, o mais importante é ser o mais verdadeiro possível com os meus alunos e as pessoas à minha volta. Então, não tem mais espaço pra dizer coisas que eu não acredito, iniciar um conteúdo ali que eu não acredito".

Consciência do Processo de Ensino: Tereza encara o ensino como um processo dinâmico e em constante construção. Apesar das dificuldades em organizar o planejamento com antecedência, valoriza metodologias que promovem interação. Sua abordagem em sala de aula busca romper com a hierarquia tradicional entre professor(a) e aluno(a).

Práticas Tangíveis: rotinas, planejamento, decisões

"[...] eu procrastino muita coisa, isso me dá sofrimento também [...] Então, é claro que vai me dar ansiedade, né. Nesse ponto a minha psicóloga me ajudou [...] mas ainda não consigo organizar as coisas assim, a tempo e a hora [...] É meio complicado isso pra mim. Fica um pouco desorganizado. Às vezes eu compro livro, quem disse que eu leio esses livros?"

"eu me lembrei de uma metodologia de trabalhar mais em grupo, sabe? Colocar meus alunos mais pra trabalhar [...] eu gosto muito da surpresa do texto, eu levo o texto aquele dia, eu passo pra eles, a gente lê junto, e vai circulando [...] muito gostoso de fazer com eles. E, assim, essa parte de trabalhar em grupo, eu acho que eu ainda trabalho pouco com eles."

Práticas Intangíveis: cultura da sala de aula

“[...] não tem esse negócio de ascendente, professor, né, tá lá em cima, no pedestal [...] eu falo isso pra eles [...] ‘aqui na minha sala vocês não vão comportar assim, aqui não’. [...] tento aproximar o máximo deles e deixá-los bem tranquilos pra eles se expressarem, falarem da maneira que eles falam, jamais corrijo a fala de alunos, trabalho variação linguística com eles, pra eles perceberem que podem se expressar conforme eles desejarem, sabe?”

Práticas Intangíveis: cultura da prática

“[...] não tem nem, sabe, a preocupação intensa de acertar, sabe? se eu tô escrevendo algo no quadro, escrevi errado [...] não me preocupar mais, porque eu quase morria, né? [...] nem com a fala, é, ser o que eu sou mesmo, e simhora. [...] se você dá abertura, os alunos te ensinam muita coisa [...] Sala de aula é um constante aprendizado [...] não é antes nem depois, é naquele momento ali. Aí é gostoso, é bom demais.”

Consciência do Estudante: Tereza reconhece a diversidade e os desafios enfrentados pelas(os) alunas(os), especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observa como questões de discriminação racial e de gênero ainda estão presentes, mas acredita na possibilidade de mudança por meio da convivência e do aprendizado.

Identidade: raça, personalidade

“[...] tem muita discriminação ainda, mas a gente vai trabalhando com os alunos. Discriminação racial, de gênero também [...] eu tive uma aluna [...] Era a pessoa mais velha da sala, tinha uns 70 anos [...] Mas foi aprendendo, sabe? Porque tinha que encontrar todo dia, tinha que fazer trabalho [...] eram duas pessoas que ela discriminava. Acho que eram duas mulheres, homossexuais. Aí, mas ela foi aprendendo.”

“ [...] um momento da sala que eu disse, ‘vocês, alunos’, só que tinha tudo mulheres e só ela trans, né? Aí eu falei assim, ‘alunos não, né, gente? Porque aqui só tem alunas. Por que a gente fala alunos?’ Aí, eu me corriji na hora. Super, super tranquilo. E assim, quanto a isso, sou de boa demais.”

Necessidades: emocionais, acadêmicas

“[...] às vezes acontece [...] alunos que levam filhos pra sala de aula, e eu trato sempre muito bem, levo balinha pros meninos, tinha uma aluna mesmo que levava, nossa, eu ficava com tanta dó, gente, aquelas duas crianças na sala, e ela ali, os meninos quietinhos ali, sempre quietinhos [...]”

“[...] eles levam também problemas familiares, né, de marido que bate mulher, sabe, esse tipo de coisa assim, de marido que não quer deixar a mulher estudar, não, tem cada história [...], assim, sofridas, sabe, tem muitas, muitas alunas lá que é vida assim, que depois que criou filho, criou neto, que tá ali [...]”

Consciência da Interação: Para Tereza, a interação com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma fonte de motivação e reconhecimento. Ela percebe uma valorização maior de seu trabalho nesse contexto. No entanto, sua conexão com os colegas de trabalho é mais distante, refletindo dificuldades de socialização no ambiente institucional.

Efeitos mútuos: reciprocidade, impacto professor(a)-estudante

"[...] o que me salva por estar em sala de aula hoje é a EJA [...] eu trabalho com pessoas de mais idade [...] uma classe social mais sofrida [...] eu me sinto assim [...] talvez mais valorizada por essa classe [...] Me sinto um pouco mais olhada, talvez admirada, então esse olhar é importante para mim [...] Talvez até me sinto um pouco assim, não queria dizer isso, mas preciso dizer, é superior, é o que eu estou sentindo, né, para te dizer."

"[...] me faz bem, né, isso de estar ali, contribuir é legal [...] mas eles contribuem muito mais comigo [...] às vezes, a gente é criticada pelos olhares [...] a gente sabe que tantas vidas, tantas individualidades, né, na sala de aula, mas é muito legal, quando você recebe um abraço, um agradecimento."

Conexão: relacionamento, laços

"[...] vou lá dou minha aula e vou embora, sabe? Não tem comunicação. Principalmente quem trabalha à noite [...] Os meus colegas praticamente todos trabalham de manhã e à tarde. [...] Não tenho essa amizade com as pessoas ali. Principalmente na minha área"

"[...] e você faz uma piada, de repente faz as pessoas rirem. Eu adoro fazer isso em sala de aula com aluno. Mas, já que os meus colegas, eu não consigo. Não consigo, assim."

"Rejeição que eu sinto. Que poderia acontecer em relação a mim. Rejeição dos colegas que eu sinto. Rejeição de alunos que pode acontecer. E aí eu fico... Então tem esse problema de rejeição que é muito dolorido, né?"

"Eu prefiro andar mais só, sabe?"

Consciência do Contexto: Tereza enxerga o Instituto Federal como um espaço que permite autonomia em sala de aula, no entanto, sua relação com a instituição é marcada por desafios. Apesar de reconhecer o impacto positivo do trabalho na realização de conquistas pessoais, sente falta de suporte e enfrenta dificuldades na busca por reconhecimento.

Externo – Instituição: filosofia

"[...] é um lugar que eu gosto muito de trabalhar, sabe, ali dá oportunidade para a gente ser autônoma, sala de aula é minha, trabalho da minha maneira, claro [...] seguindo o que é necessário trabalhar no ensino médio, mas com sua própria cara, seu próprio jeito, né, sua maneira de agir, de atuar em sala. Então isso me dá essa chance, essa oportunidade,"

"eu estou conseguindo [...] dar aula só para EJA já tem alguns anos, porque eu sofro muito. Eu falei, não, pelo amor de Deus, não vão me tirar da EJA, não. Mas sempre está precisando de pessoas."

Externo – Instituição: colegas, filosofia

"Eu tenho dificuldade com chefia e relacionamento com chefia [...] Tanto o imediato como o diretor, sabe, o diretor de departamento, o diretor da instituição, não não dá, não tem comunicação com essas pessoas."

"[...] Então, eu tenho essa resistência com essas coisas, com leis, tem que fazer assim, tem que ser assado, não tem não, gente, vamos conversar, vamos dialogar sobre isso aqui, é possível, né."

"[...] Aliás, é um trabalho que eu não quero pra mim, eu fujo mais que o diabo fora da cruz, [...] 'quem vai ser coordenadora agora do curso, vamos lá', ai, eu começo a esfriar todinha, [...] não quero não [...] se eu conseguir fugir disso até aposentar, será ótimo."

"[...] professoras negras [...] tem pouquíssimas [...] eu não me sinto do meio. Embora eu seja parda, né? [...] não me sinto aceita por essas pessoas [...] elas fazem encontros [...] não dá espaço para as pessoas [...] Talvez se eu chegasse e falasse, 'ah, eu queria participar, eu posso?' [...] a gente nem consegue fazer isso [...] é um grupo fechado, não sei se elas têm já tanto receio, assim, do outro, não sei, sabe? [...] Sei lá, é meio estranho isso [...] Cada um com seus grupinhos. Eu não pertencço a grupo nenhum, nem quero pertencer."

Externo – Instituição: reconhecimento e suporte

"É um espaço, assim, que eu consegui, tô pagando ainda, né, comprar com muita dificuldade, mas graças a esse emprego eu tô conseguindo, né, e, assim, é um grande, uma grande vitória pra mim, sabe, ter esse espaço, né. Minha família vem dessa área rural, então sempre tem, ai, seria tão bom se a gente conseguisse comprar uma terrinha, aquele som que a gente tem."

"[...] tudo é muito, assim, escavado com a própria unha [...] você convida as pessoas, você faz tudo, vai lá, reserva a sala, faz tudo, tem projetor na sala, não tem, vamos arrumar, então, você tem que fazer tudo, você tem que fazer tudo, ir atrás de tudo [...] trabalho demais. Então, assim, eu não me sinto apoiada não."

Externo – larga escala: desafios estruturais

"[...] tem muita essa coisa de machismo ali [...] tem cargos que, às vezes, pra uma mulher entrar, é complicado, cargos de gestão, sabe? [...] eu sentei no meio deles, comecei a assistir, falei, 'que jogo que tá passando?' E eles olharam pra mim, tipo assim, 'que que essa mulher tá aqui?' [...] eu senti [...] como se eu estivesse invadindo aquele campo deles, né? [...] Mas é uma mente machista mesmo."

“Olha, assim, o fato da idade também, eu acho que isso, a gente tem que levar em conta, sabe, porque se eu sou uma professora mais velha, já tem vários professores mais jovens, né, então, tipo assim, poxa, já tá passada, tá na hora de aposentar. Às vezes eu sinto alguma coisa assim.”

“[...] sala de aula eu consigo ser mais eu e falar conforme a minha variedade, por exemplo, do que fora [...] sinto que eu sou discriminada, porque eu uso a minha variação, minha variedade rural [...] ‘ocês vão, cês vai...’, eu falo, porque os meus alunos falam assim também [...] eu sou o mais natural possível [...] na sala de aula eu me expresso tranquilamente, sabe, mas na sala, com os colegas, eu já fico meio assim”

Importância da Pesquisa Qualitativa e das Narrativas

Além das reflexões sobre sua trajetória docente, Tereza fez um comentário sobre o formato da entrevista, demonstrando sua valorização do espaço de fala e da possibilidade de expressar-se de maneira mais subjetiva:

"As perguntas fechadas não propiciam as respostas, assim, subjetivas, sabe? Por isso que eu acho muito problemático esse tipo de pesquisa. Então, esse momento aqui é crucial, você dar oportunidade pra gente falar, e tranquilidade pra gente pensar, né, raciocinar e elaborar as frases, né?"

Essa fala destaca a importância da abordagem qualitativa da pesquisa e da metodologia baseada em narrativas, evidenciando como o formato adotado possibilitou um ambiente mais reflexivo para as participantes. Para Tereza, a entrevista funcionou como um espaço de expressão genuína, no qual pôde articular seus sentimentos, percepções e experiências sem as limitações de questionários fechados.

O reconhecimento dessa liberdade de fala pela participante reforça a relevância de metodologias qualitativas na investigação da experiência docente, especialmente em contextos complexos como o do ensino nos Institutos Federais. Sua percepção corrobora a ideia central da pesquisa: compreender a docência não apenas em termos de dados objetivos, mas a partir das vivências subjetivas das professoras, permitindo uma análise mais profunda dos sentidos atribuídos ao ensino.

• Antonieta

A entrevista com Antonieta revelou uma profissional engajada e consciente de sua prática docente, mas que enfrenta desafios institucionais e pessoais que impactam sua trajetória no IF. Desde o início, ela demonstrou grande lucidez sobre seu papel como professora, sobre os desafios que enfrenta na instituição e sobre a relação entre suas dificuldades profissionais e

o contexto institucional em que está inserida. Sua narrativa tem múltiplas camadas, pois, além das dificuldades habituais da docência, Antonieta vivencia um desajuste cultural e profissional no campus onde atua. Esse desalinhamento é agravado por uma relação conflituosa com a gestão institucional. Apesar desse contexto desafiador, ela mantém um forte compromisso com o ensino e com seus estudantes, reforçando sua crença no modelo dos Institutos Federais.

Consciência de Si Mesma como Professora: Antonieta se reconhece como uma pessoa de personalidade forte, com características que favorecem sua prática docente, como proatividade, liderança e senso de organização. A postura exigente e seu desejo de excelência também geram desafios, refletindo-se em altos níveis de ansiedade e sobrecarga. Tem trabalhado para redefinir suas expectativas em relação a si mesma e aos outros.

Privado: identidade

"Sou uma pessoa que tem uma personalidade forte [...] acho que até me enquadro bem no perfil de professor, né. Que tem que ter ali uma, digamos, uma autoridade, né. Sem o autoritarismo, né. Mas uma autoridade dentro da sala de aula [...] espírito de liderança, né. De organização, de realização de situações, né. [...] Então, eu sou uma pessoa proativa, né. Então, eu acho que essa minha personalidade favorece a minha prática de ensino[...]"

Privado: necessidades

"As vezes aceitar que a nossa opinião, que o nosso jeito não é o que as pessoas querem [...] movimentar muita gente, fazer uma semana do meio ambiente onde todo mundo vai ter que desenvolver uma atividade, né, ia ser fantástico [...] só que as pessoas não querem desenvolver uma atividade, elas querem ficar no quadrado delas[...]"

Privado: saúde e bem-estar

"nesse meu processo do PAD também, eu estava patologicamente mal, né, já estava começando a arrancar os cabelos, estava fazendo umas falhas na minha cabeça,"

"eu sou muito ansiosa, quero fazer tudo e perfeccionista da melhor forma possível, e às vezes isso me prejudica um pouco,"

"[...] estou fazendo acompanhamento, tanto psiquiátrico, como também com a terapia [...] essa minha ansiedade de querer fazer tudo [...] às vezes não confiar no trabalho do outro [...] mas eu estou revendo muito isso na minha vida, [...] o que é a prioridade [...] como eu devo agir com o outro [...] não ficar tão exigente [...] nosso melhor é de acordo com a nossa condição psicológica, de acordo com vários fatores externos [...]"

Privado: identidade, projeto de vida

"E eu tava com uma filha pequena, na época. Então, nossa, foi assim. A aprovação nesse concurso foi perfeita. Em diversos sentidos. Então, eu vim muito feliz, assim. Muito animada."

"Então, eu era uma pessoa alegre, feliz, que eu acho que é importante a gente mostrar essa felicidade, essa alegria,"

"eu quero continuar no Sul [...] eu gostei disso, de estar numa cidade mais próxima, que você não precisa ficar duas horas no trânsito, né, onde você tem ali uma qualidade de vida maior"

Percebida:

"[...] eu percebi que os olhares também foram no sentido, agora ela ficou louca de vez, né, [...] eu não percebi a aceitação por conta disso, se eu tivesse alisado [o cabelo], talvez sim, agora raspar [...] não foi a melhor mudança, assim, pra, nesses termos, né. [...]"

Percebida: pelas(os) colegas

"[...] quem se movimenta muito, quem bota os outros pra se movimentar, já começa a ser um pouco mal visto [...] eu colocava as pessoas pra se movimentar. E cobrava isso [...] eu sempre cobre uma participação também das pessoas. E aí eu acho que isso começou a incomodar. [...]"

Percebida: pelas(os) estudantes

"[...] até os estudantes falam que colocaram naquela avaliação que eu tenho que ser mais, ter mais motivação, eles não puseram essa palavra, mas nesse sentido de não, de ser mais animada com a profissão [...] infelizmente, a gente acaba demonstrando isso, né?"

"os alunos não gostavam muito dessa minha postura extremamente sincera"

"eu meio que criei assim também aqui uma imagem de mim que não sou eu né, eu sempre fui uma pessoa muito querida pelos meus alunos [antes de mudar de região]"

Consciência do Processo de Ensino: Antonieta adota uma abordagem ativa e estruturada no ensino, priorizando organização e planejamento para garantir uma experiência de aprendizagem dinâmica e significativa. Desde sua chegada à instituição, buscou movimentar o ambiente acadêmico com iniciativas como semanas temáticas, projetos interdisciplinares e aulas práticas, mesmo diante de limitações estruturais.

Práticas Tangíveis: rotinas, organização e planejamento

"[...] quando eu cheguei, eu fiz diversas ações [...] eu fui convidada pra assumir a coordenação do curso [...] Semana do meio ambiente. Projetos. Trouxemos uma pessoa de fora pra dar palestra. Então, fui uma pessoa bem ativa, assim. De movimentar, assim, o que acontecia no campus. Levar os alunos pra fora. Fazer um trabalho interdisciplinar [...]"

"[...] sempre fui assim, sabe? [...] De movimentar os alunos pra fazer aula prática. Embora que o laboratório estava em construção. Então, a gente tinha que adaptar [...] sempre tentei fazer o máximo de práticas que fossem sair da rotina de sala de aula dos alunos. Porque eu acho isso importante. Afinal, eles estão aqui pra se formar pra vida. Pra ser um cidadão."

"[...] eu tenho uma planilha para fazer os registros das atividades que eles fazem, sabe, eu não confio no sistema [...] eu prefiro eu ter a minha planilha própria [...]."

"Sou bem organizada, assim, em relação às atividades que eu tenho que cumprir [...] às vezes, acontece que eu atrasar uma coisa ou outra, mas acho que é ansiedade"

Práticas Tangíveis: comportamento

"[...] cobro que faça atividade, não dou nota pra ninguém, então eu não sou aquela professora que senta e fica lá e deixa a sala fazer o que quiser e passa o mínimo [...]"

Consciência do Estudante: Antonieta demonstra uma preocupação constante com o impacto de suas aulas sobre as(os) estudantes. Para ela, a formação acadêmica vai além do conhecimento científico, envolvendo também o desenvolvimento pessoal e a preparação para desafios futuros.

Feedback: intencional

"[...] sempre fui muito preocupada em ter um feedback dos estudantes, de como está a minha aula, de sempre pensar, assim, as minhas ações pedagógicas para eles, né, de forma que eles aprendam, de forma que eles gostem, né, porque química também não é uma matéria que seja trivial, vamos dizer assim, né, então, tem as suas"

Feedback: não intencional

"Se ele vê que o professor tá no celular o tempo todo durante a palestra, não tá nem prestando atenção, ou então se ele vê que o professor nem tá lá, saiu e largou eles lá, não tá nem participando da movimentação, que importância ele vai dar pra aquela ação também?"

Desenvolvimento: presente, futuro

"[...] muito importante, de eles terem noção do que é a realidade, né, de formar um cidadão, eu não estou passando ali apenas o conhecimento científico, né, eu estou ali para formar também uma pessoa que vai estar aí no mundo, né, então, se ele vai ficar aqui na cidadezinha aqui, é uma situação, mas se ele não for [...] o mundo não é igual aqui [...]"

Necessidades: acadêmicas

"às vezes, esqueço um pouco de mim também [...] me encho de trabalho [...] chego mais cedo para preparar a aula prática, depois fico mais tarde para limpar toda a sujeira, para reorganizar o laboratório [...] compro coisa com o dinheiro do meu bolso [...]"

"se a gente sabe que o estudante tem [...] alguma especificidade, né, seja motora ou então alguma questão patológica mesmo [...] a gente tem muito essa parceria, assim, da família com a instituição, de informar a instituição o que está acontecendo com o estudante e a gente trabalhar, assim, bem voltado para o indivíduo, então é bem forte aqui [...]"

Identidade: identidade, personalidade

"[...] da cultura que o estudante vai trazer para a escola, né, essa construção social, cultural do que ele é, vem muito dessa interação social dele, que aqui é mais com a família, né, como aqui não tem essa diversidade cultural toda que tem numa cidade grande, né, então aqui, praticamente, toda a bagagem que ele traz para a escola é da família, né."

Consciência da Interação: Antonieta vivenciou um processo de afastamento gradual no ambiente institucional, reduzindo sua participação ativa e se isolando cada vez mais no campus.

Trabalho conjunto: co-construção

"eu fui parando assim, parando de me movimentar, de fazer alguma coisa e ficando cada vez mais isolada no campus."

Conexão: relacionamentos

"[...] esse ano que eu fiz uma amizadezinha maior com um professor que entrou há dois anos [...] o único negro no instituto, né, ele é negro e gay [...] uma pessoa espetacular, e aí a única pessoa, assim, que a gente se aproximou mais, assim, nesses últimos tempos [...]"

Consciência do Contexto: Antonieta percebe seu contexto institucional e regional como um ambiente que limita sua atuação e dificulta sua identificação cultural. Enquanto mantém afinidade com os princípios do Instituto Federal, sente que o campus onde trabalha não reflete esses valores na prática, o que a leva a buscar remoção para um local onde possa exercer sua docência de forma mais alinhada à sua visão de ensino.

Externo – Instituição: vulnerabilidade institucional

"[...] tô passando aí por um processo bem complicado [...] um PAD [...] já tô um pouco mais tranquila, que tá caminhando [...] não é um processo onde eu tenha feito, efetivamente, algo [...] foi realmente um processo, ali, de perseguição mesmo [...] Deus é grande, é justo e a verdade está prevalecendo [...] pelas pessoas que já foram ouvidas, assim, já, o que era pior, assim, de acusação já foi descartado [...]"

"é um campus que mina todo mundo que tenta se movimentar. Foi, assim, muito ruim pra mim, né. Então, matou quem eu sou, né."

"eu acho que nesse campus, para mim, é impossível eu voltar a ser feliz ali dentro, né?"

Externo – Instituição: filosofia

"[...] aqui é um campus que você tem que fazer o mínimo."

"o professor daqui queria remoção [...] para ele sair, tinha que chamar alguém, e aí me chamaram, e aí eu aceitei, né, falei, 'eu vou recusar?', falei, e 'aí depois eu me viro [...] o importante é eu entrar no emprego, né, no cargo', e aí eu entrei, e aí vim parar aqui, e aí tô aqui também nessa luta para remoção"

"aqui é um campus de passagem, né, na verdade, todo mundo comenta que é um campus que ninguém fica, né, a não ser as pessoas que já são aqui da região, que para eles realmente aqui era o objetivo deles"

"eu tenho muita afinidade com o Instituto Federal em si [...] com os princípios, com a missão do Instituto[...] Então, eu achei, assim, muito, muito eu, assim, onde eu entrei para trabalhar. Mas, infelizmente, esse campus não reflete o que é o Instituto Federal [...] formando um técnico sem reflexão do contexto, da vida e de outras áreas [...]"

"eu sei que eu estou na rede certa, só estou no lugar errado. E que eu tenho a possibilidade de remoção, que é isso que eu estou conseguindo. Então, eu sei que eu, em outro campus, vou poder ser eu [...] eu vou poder ter uma atuação diferente, vou ser mais feliz, né, em todos os sentidos"

Externo – Instituição: espaço físico, colegas/pares

"[...] aqui é um campus bem pequeno, né, a gente tem cerca de vinte professores [...] e uns treze servidores técnicos, assim, é bem pequeno mesmo [...] Todo mundo conhece todo mundo, é muito próximo, né. E... E aí eu acho que não bateu muito, assim, a minha forma de trabalho, a minha visão de mundo, né."

"[...] acabou gerando essa situação, né, de eu me sentir, assim, perseguida mesmo e boicotada nas ações que eu gostava, que eu fazia, né."

Contexto - larga escala: desafios estruturais

"Eu venho de uma cidade grande [...] Então é um choque de realidade cultural [...] a minha adaptação foi bem complexa, bem difícil"

"[...] eu percebi, na verdade [...] um choque de todo mundo, né, porque, meu Deus, uma mulher com cabelo raspado também não é aquelas coisas de aceitabilidade aqui, ainda mais aqui, um perfil super machista, imagina"

"[...] em termos de diversidade aqui, né, é bem limitado, né, então você achar um negro na rua [...] é bem difícil [...] eu sinto o racismo aqui, né, já fui perseguida em supermercado, por segurança [...] eu sei que aqui é bem forte [na cidade] [...] essa questão racial dentro do instituto eu vejo assim que talvez os estudantes não demonstram, né nem os servidores [...] discriminação indireta [...] o desinteresse deles já demonstrou o preconceito [...]"

"[...] que bom que ela é do IF [...] ela sabe como é ser negra na região sul, isso que ela é uma negra que só tem o cabelo afro, né, mas ela tem a pele mais clara [ao comentar sobre uma palestrante convidada a falar sobre racismo no campus]."

"Tem cerca de 200 estudantes [...] dois que são negros, assim, e é da pele clara ainda. [...] [e servidores] assim, pardo, tem eu e mais uma professora. [...] Então, é praticamente inexistente [...] para você encontrar um negro nessa cidade [...] você sai na rua, anda um dia inteiro, faz um monte de coisa e não vê nenhum [...] a maioria ainda é loiro de olho azul."

"[...] essa questão cultural, assim, a gente não, não tem, não tem afinidade aqui [...] é isso aí, é nós, é nós aqui, é nós com nós, e com Deus, e nós, e pronto, entendeu, porque não tem, não tem, sabe, não tem amizade, essas coisas."

"[...] e até sugeri, falei, 'ah, a gente podia fazer também uma ciranda' [...] as pessoas, meu Deus, acharam que eu fosse uma louca, [...] Simplesmente ignoraram a minha opinião [...] não tem a menor noção cultural do que significa uma ciranda, né, que poderia fazer todo um trabalho, no contexto, explicar o que é uma dança circular, trazer as raízes indígenas [...] seria um negócio super legal, que eu pensei, mas pra eles foi um absurdo[...]"

"é um lugar onde eu não me reconheço culturalmente [...] mas não tem essa abertura cultural, porque acho que eles não têm experiência [...] a gente é um continente de cultura, né, Brasil, porque que não pode abrir, abraçar"

Externo – Instituição: reconhecimento e suporte

"[...] isso foi me entristecendo cada vez mais no meu trabalho [...] cheguei aqui muito feliz, muito animada, né, com esse emprego [...] a gente vai se desmotivando, né, cada vez mais, se você não tem apoio, né, não tem reconhecimento pelo que você faz, né."

"[...] boicotada a todo tempo [...] isso foi deixando, assim, realmente o meu trabalho cada vez mais no básico, né, de ir dar aula e ir embora. E o estresse sempre aumentando, né."

"[...] o meu salário é bom, então eu consigo manter, assim, a nossa vida num padrão até alto, né, perto do que eu tinha, [...]"

"a qualidade de vida, nesse sentido, de estar sempre próximo, né, então o meu trabalho aqui é dez minutos de carro"

"É demais, nunca vivemos tão bem assim, sabe. A gente vive, assim, perto daqui, dado que a minha vida era anteriormente em São Paulo, no luxo, assim. A gente come tudo que quer comer, vive bem assim mesmo, então, quanto a renda, a gente tá bem tranquilo."

Importância da Humanização na Pesquisa

Além das reflexões sobre sua experiência como docente no IF, Antonieta comentou sobre o cuidado na condução da presente pesquisa, com uma abordagem mais humanizada,

considerando um diferencial positivo para que ela decidisse colaborar com o estudo. Também comentou sobre o seu interesse a respeito da Neurociência:

"Foi um prazer conversar com você [sinto que] eu estou conversando com uma amiga, não uma pessoa que está me[...] colocando como pesquisa científica."

"eu fiquei muito feliz e eu sigo lá o Sidarta Ribeiro, né, eu gosto bastante da linha dele, de neurocientista, né, então eu achei muito legal, assim, também participar e contribuir com a pesquisa [...] essa impessoalidade, né, de eu mesma já recusei vários [...]e o seu foi, porque é uma área que eu acho legal também, então eu fui com a sua cara também, 'ela fez um vídeo falando', eu acho que isso é muito importante, porque às vezes fica muito impessoal você não conhecer, não saber com quem que você vai falar, a pessoa, então você colocar o vídeo foi muito importante, assim, também pra mim, né, pelo menos pra mim, assim, pra ter aceito participar da sua pesquisa [...]"

"Eu acho que essa sua preocupação também com as questões de todo mundo se sentir contemplado também foi importante [...] acho que se você não se identifica na pergunta, não vê ali nada, você fala, 'como que eu vou contribuir com essa pessoa, né', falando uma coisa que não é verdade [...] eu com certeza, se eu for fazer o meu doutorado [...] eu vou fazer isso, se eu for trabalhar com pessoas com pesquisa, assim, né, eu acho que é uma coisa que agregou muito, assim, é,"

Antonieta expressa satisfação e gratidão por ter participado da pesquisa, destacando a importância de um contato mais humanizado no processo investigativo. Ela ressalta como a abordagem da pesquisadora – incluindo a personalização da comunicação e o uso de vídeo – tornou o convite mais acessível e significativo. Além disso, reconhece o desafio de engajar participantes e valoriza a preocupação da pesquisadora em garantir que as(os) entrevistadas(os) se sentissem contempladas(os) e representadas(os) no estudo. Por fim, menciona que pretende levar esses aprendizados para sua própria trajetória acadêmica, caso venha a realizar um doutorado no futuro.

Este conjunto de exemplos demonstra como a codificação foi conduzida dentro do *framework* das “Cinco Consciências do Ensino”, buscando a fidelidade das interpretações às falas reais das participantes. As categorias foram atribuídas com base no conteúdo das entrevistas, para evidenciar as diferentes dimensões de consciência das docentes.

Assim, “Cinco Consciências do Ensino” se revelou uma importante estrutura para compreender a complexidade da prática docente nos IFs. As narrativas das participantes deram vida a cada uma das dimensões, mostrando como docentes percebem, processam e respondem em seu complexo sistema de ensino.

A Consciência de si mesmo(a) como professor(a) (*Awareness of Self as a Teacher - AoST*) refere-se à reflexão da(o) docente sobre sua identidade, valores e percepção de si no ato de ensinar. É uma das cinco dimensões centrais e se manifesta em três partes interligadas: o "Eu Privado", o "Eu Público" e o "Eu Percebido". O "Eu Privado" (a identidade essencial do(a) docente, seus valores, necessidades e experiências pessoais) aparece nos relatos como, por exemplo, quando Neusa reflete sobre sua *impaciência e identidade racial mista*, e como sua trajetória e bagagem influenciam a *confiança* em sua prática. Felipa afirmou que ser professora é parte de quem ela é (*"a Felipa real é professora. Não há um momento em que eu deixe de ser professora..."*). Antonieta mencionou como sua *ansiedade e perfeccionismo* a prejudicam, refletindo sobre a prioridade de sua saúde e bem-estar. O "Eu Público" (como o(a) docente se apresenta e como seus atributos pessoais impactam a prática) também foi evidenciada nas narrativas. Felipa descreveu a transição de *disfarçar sua autenticidade* no início da carreira para se apresentar como realmente é. Lélia utiliza intencionalmente sua imagem (*"mulher negra, de bleckão claro", "muito imponente"*) para se impor e dominar o espaço em ambientes desafiadores (*"eu uso isso na forma de me impor enquanto mulher negra"*). Tereza mencionou a dificuldade em se expor e sentir-se julgada pela aparência e fala. O "Eu Percebido" (a percepção que o(a) docente acredita que estudantes, familiares e colegas têm sobre si) também surgiu nos relatos. Neusa considerou a possibilidade de *ser "mal interpretada"* por colegas devido à sua *impaciência*. Felipa percebe que os alunos a veem como uma referência ou *"um ideal a ser alcançado"*. Antonieta notou o *"choque de todo mundo"* e a falta de aceitação de sua decisão de raspar o cabelo. Esta consciência envolve metaprocessamento (pensar sobre as próprias emoções, pensamentos e memória em resposta aos alunos), e sua exploração nas entrevistas qualitativas da Etapa 3 complementou os dados quantitativos das etapas anteriores.

A Consciência da(o) Estudante (*Awareness of Learner*) apareceu nos relatos como uma preocupação genuína com a diversidade e as necessidades das(os) alunas(os). Neusa destacou a necessidade de *empatia* para com as *"situações particulares"* das(os) estudantes, como problemas de saúde familiar ou dificuldades de concentração, e a importância de atender alunas(os) com necessidades específicas. Felipa, após algumas experiências, ampliou sua consciência para considerar questões de raça, gênero e sexualidade no contexto estudantil, reconhecendo a necessidade de *"outro jeito de fazer ensino... para outro tipo de público"*. Esses exemplos ilustram como as docentes buscam mapear as(os) estudantes e adaptar sua prática.

A Consciência do Processo de Ensino (*Awareness of Teaching Process*) foi evidenciada nas reflexões sobre práticas pedagógicas, planejamento e desafios da rotina. Tereza, apesar da

dificuldade em organizar o planejamento com antecedência, valoriza a *"metodologia de trabalhar mais em grupo"* e o *"gostoso"* da *"surpresa do texto"* em sala de aula. Antonieta demonstrou uma forte consciência de sua prática, detalhando rotinas de organização e planejamento, a busca por *"aulas práticas"* mesmo com limitações de infraestrutura e sua postura de *"cobrar"* atividades. Felipa expressou frustração com a dificuldade em dedicar tempo suficiente ao *"planejamento"* detalhado de aulas centradas na(o) aluna(o), devido a *"outras atribuições"*, enquanto Neusa valoriza a organização no Ensino a Distância (EaD) como uma sala de aula legítima.

A Consciência da Interação (*Awareness of Interaction*), imptante para a construção relacional da docência, manifestou-se na qualidade das trocas com estudantes e colegas. Para Tereza e Antonieta, a interação com as(os) estudantes (especialmente na EJA para Tereza) é uma fonte vital de motivação e reconhecimento, sentindo-se *"mais olhada, talvez admirada"* e recebendo *"abraço, um agradecimento"*, apesar da dificuldade em estabelecer vínculos com colegas. Felipa e Neusa valorizam a colaboração entre pares como um meio de aprender e lidar com desafios. Lélia vê a interação em termos de *"luta"* e sinergia, buscando construir redes de apoio entre professoras e estudantes para a *"justiça social"*. Esses exemplos ilustram a complexidade dos *"efeitos mútuos"* na docência.

Por fim, a Consciência do Contexto (*Awareness of Context*) permeou todas as narrativas, destacando o impacto do ambiente institucional e social. Neusa expressou satisfação com o suporte do campus (*"Tudo que eu tenho pedido... já me atendeu"*), enquanto Tereza e Antonieta relataram a falta de reconhecimento e suporte, além de vulnerabilidade institucional (PAD, perseguição). A Consciência do Contexto também abarcou os desafios estruturais (racismo, machismo, etarismo, questões culturais/regionais) que foram ilustrados pelas narrativas, mostrando como fatores macro e institucionais moldam o dia a dia da docência.

Os exemplos reforçam a relevância da abordagem qualitativa para a compreensão da experiência docente nos Institutos Federais, possibilitando uma análise aprofundada das interseções entre identidade, ensino e contexto institucional. A seguir, é apresentada triangulação dos achados da Etapa 3 com os dados das Etapas 1 e 2, consolidando uma visão holística sobre a vivência das professoras entrevistadas.

4.3.5 Triangulação dos achados

A triangulação dos dados das Etapas 1, 2 e 3 permitiu uma análise mais aprofundada da experiência docente, ao integrar diferentes tipos de dados — quantitativos e qualitativos — com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno investigado.

Essa estratégia metodológica busca cruzar e comparar informações provenientes de diferentes fontes e abordagens, a fim de identificar padrões recorrentes, eventuais discrepâncias e significados emergentes, fortalecendo a validade dos achados. Assim, a triangulação de dados, ao incorporar diferentes fontes de dados ou métodos, visa aumentar a credibilidade e a validade dos resultados da pesquisa qualitativa. Essa abordagem permite que pesquisadoras(es) verifiquem as descobertas, capturem perspectivas diversas e alcancem uma compreensão mais abrangente dos fenômenos sociais complexos (Meydan; Akkas, 2024).

Enquanto as Etapas 1 e 2 forneceram um panorama quantitativo abrangente sobre o perfil docente, a dinâmica emocional e a percepção de realização profissional nos Institutos Federais, a Etapa 3, por meio das entrevistas cognitivas com professoras negras, se aprofundou nas nuances subjetivas, cognitivas e relacionais que perpassam a prática docente.

As narrativas qualitativas deram voz e contexto aos números, revelando a complexidade da experiência vivida pelas participantes e permitindo explorar *como* e *porquê* certos padrões emergiram. Ao analisar as falas sob a lente das “Cinco Consciências do Ensino”, foi possível transcender a descrição dos dados quantitativos para melhor compreender a interconexão entre os achados. Considera-se que a abordagem qualitativa foi importante para humanizar a pesquisa e capturar a dimensão relacional e situada da docência nos IFs.

Na sequência, apresenta-se um quadro-resumo geral (Tabela 59), com alguns dados quantitativos, que antecede uma exposição mais detalhada de alguns resultados triangulados.

Tabela 59 – Etapa 3: Dados das docentes ($n = 5$) das etapas anteriores

<i>Docente</i>	<i>Data em que participou da Etapa 1</i>	<i>Faixa Etária** (Resposta dada na Etapa 1)</i>	<i>Tempo de Docência** (Resposta dada na Etapa 1)</i>	<i>Raça</i>	<i>Autoc. Global (85)</i>	<i>Autoc. Privada (40)</i>	<i>Autoc. Pública (20)</i>	<i>Autoc. Percebida (25)</i>	<i>Data em que participou da Etapa 2</i>	<i>ISM-5</i>	<i>SHS</i>	<i>TES (Prazer/ Raiva/ Ansiedade)</i>	<i>ERQ (Reavaliação /Supressão)</i>	<i>Realização Profissional (Etapa 1 → Etapa 2)</i>
Neusa	12/01/23	50-54 anos	9-11 anos	Parda	62	32	14	16	03/11/23	21	5.50	3.16 / 1.00 / 1.50	3.33 / 3.00	5 → 5
Felipa	02/03/23	45-49 anos	12-15 anos	Parda	62	34	11	17	27/11/23	19	6.25	4.00 / 2.30 / 1.50	3.66 / 1.50	5 → 4
Lélia	13/12/22	55-59 anos	Acima de 15 anos	Preta	80	38	19	23	08/12/23	22	6.25	4.00 / 1.00 / 1.00	4.00 / 3.25	5 → 4
Tereza	26/03/23	55-59 anos	6-8 anos	Parda	81	38	19	24	04/11/23	13	3.00	2.00 / 2.33 / 3.00	4.00 / 4.25	2 → 2
Antonieta	28/01/23	35-39 anos	0-2	Parda	58	28	14	16	16/12/23	12	2.75	3.33 / 1.66 / 2.75	5.83 / 6.00	3 → 3

** Variação temporal

Fonte: Elaboração própria.

Autoconsciência docente e dinâmica emocional

- Etapas 1 e 2: Dados das 17 questões extraídas, traduzidas e adaptadas do livro *The Teaching Brain* (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014, p. 158-161) a respeito da "Consciência de si mesma como professora (ou Autoconsciência), coletados na Etapa 1, bem como dados sobre saúde mental, felicidade subjetiva, emoções no ensino e regulação emocional, da Etapa 2.
- Etapa 3: As narrativas trouxeram elementos que auxiliam numa compreensão para além dos números.

Tabela 60 – Etapa 3: Autoconsciência docente e dinâmica emocional

<i>Docente</i>	<i>Autoconsciência Global(85)</i>	<i>Autoconsciência Privada (40)</i>	<i>Autoconsciência Pública (20)</i>	<i>Autoconsciência Percebida (25)</i>
Neusa	62	32	14	16
Felipa	62	34	11	17
Lélia	80	38	19	23
Tereza	81	38	19	24
Antonieta	58	28	14	16

Fonte: Elaboração própria.

A autoconsciência docente está associada a diferentes aspectos da experiência emocional e bem-estar das docentes. Os achados da Etapas 1 cruzados com os da Etapa 2 indicam que níveis mais altos de autoconsciência privada, pública e percebida tendem a se associar a maior prazer na docência e a estratégias adaptativas de regulação emocional, como a reavaliação cognitiva. Em contrapartida, foi encontrada uma correlação negativa com ansiedade, indicando que maior autoconsciência docente pode estar relacionada a menor tendência a experiências emocionais ansiosas na prática docente.

No entanto, a análise individual na Etapa 3 sugere que essa relação não é linear e pode ser influenciada por fatores específicos da trajetória de cada docente.

1. Docentes com alta autoconsciência global (Lélia e Tereza, ambas acima de 80 pontos). Elas apresentam discursos muito reflexivos e consistentes com suas pontuações elevadas, demonstrando alto reconhecimento de sua identidade, valores e impacto no ensino.

- Lélia apresentou alta pontuação na autoconsciência e também nas dimensões associadas a prazer e reavaliação cognitiva, sugerindo que sua forte percepção sobre si mesma se reflete positivamente em sua prática docente e no modo como gerencia emoções.

- Tereza, apesar de ter a maior pontuação em autoconsciência, apresentou um dos menores Índices de Saúde Mental (ISM-5), baixa felicidade subjetiva e alta ansiedade e raiva (TES). Isso sugere que, para ela, a autoconsciência pode estar mais associada a um processo de autoconfrontação e autoexigência do que a um fator exclusivamente positivo. Sua fala sobre os desafios emocionais da docência reforça esse ponto.

Ambas relatam um forte senso de agência sobre suas trajetórias, mas enquanto Lélia parece utilizar essa consciência estrategicamente para se impor no ambiente acadêmico, Tereza expressa maior vulnerabilidade, especialmente em relação à saúde mental e à exposição em sala de aula.

2. Docentes com pontuação intermediária-alta (Neusa e Felipa, ambas com 62 pontos). Elas reconhecem sua identidade docente e refletem sobre suas influências no ensino, mas apresentam diferenças na forma como se percebem.

- Felipa demonstra uma forte integração entre sua identidade pessoal e sua prática docente, enfatizando que ser professora é parte essencial de quem ela é. No entanto, sua pontuação em autoconsciência pública foi a mais baixa, sugerindo que, apesar de refletir sobre quem é enquanto professora, reflete menos sobre o impacto direto de suas características na prática pedagógica, o que pode ser confirmado pelas suas falas, por exemplo “*[...] eu já não tinha mais medo de como eles me viam*”.
- Neusa, embora também reflexiva sobre sua trajetória e valores, traz nuances em seu discurso, como o reconhecimento de sua impaciência em determinadas situações e sua busca ativa por equilíbrio emocional na prática docente.

3. Docente com menor pontuação geral (Antonieta, 58 pontos).

- Sua menor pontuação em autoconsciência se reflete em níveis mais baixos de bem-estar, com os menores índices de saúde mental e felicidade subjetiva e as pontuações mais altas em supressão expressiva. Isso sugere que, no seu caso, a relação entre autoconsciência e experiência docente pode estar mediada por dificuldades em lidar com emoções no contexto profissional. Sua narrativa indica sobrecarga emocional e tentativas de reajuste em sua postura profissional.

Os achados sugerem que a autoconsciência docente não deve ser interpretada isoladamente como um fator de impacto positivo ou negativo, mas sim como um elemento complexo que interage com diferentes aspectos emocionais e profissionais. Em algumas docentes, ela aparece como um facilitador de autenticidade e satisfação no ensino; em outras, pode estar associada a desafios emocionais intensos.

A relação inversa entre autoconsciência e ansiedade reforça a hipótese de que maior reflexão sobre a própria identidade docente pode contribuir para uma sensação de controle sobre a prática pedagógica. No entanto, casos como o de Tereza mostram que essa consciência pode coexistir com sofrimento emocional, especialmente quando acompanhada de elevados níveis de autoexigência e insegurança.

Ampliando a discussão sobre Realização Profissional

- Etapas 1 e 2: Três docentes declararam se sentir completamente realizadas na Etapa 1, mas duas relataram leve queda na realização profissional na Etapa 2.
- Etapa 3: As entrevistas trouxeram um panorama mais nuançado, revelando que a realização profissional está frequentemente atrelada ao contexto institucional, às condições de trabalho e às relações interpessoais.

Tabela 61 – Etapa 3: Realização profissional

<i>Docente</i>	<i>Etapa 1</i>	<i>Etapa 2</i>	<i>Varição</i>
Neusa	5/5 (Completamente realizada)	5/5 (Completamente realizada)	Estável
Felipa	5/5 (Completamente realizada)	4/5 (Muito realizada)	Queda
Lélia	5/5 (Completamente realizada)	4/5 (Muito realizada)	Queda
Tereza	2/5 (Pouco realizada)	2/5 (Pouco realizada)	Estável
Antonieta	3/5 (Parcialmente realizada)	3/5 (Parcialmente realizada)	Estável

Fonte: Elaboração própria.

Neusa, que manteve a pontuação máxima de realização, reafirma sua satisfação na Etapa 3:

"Eu realmente me sinto realizada onde eu estou, e eu agradeço ao IF por isso"

Felipa e Lélia, que apresentaram leve queda, demonstraram frustração com a carga de trabalho, restrições institucionais e desafios administrativos.

"O campus passou por um processo muito difícil de investigação [...] profissionalmente falando, pessoalmente falando, continuo muito realizada, mas talvez o impacto de [...] tem abaixado isso aí." (Felipa)

"[...] essa resposta foi dada pela Greve [...] a gente chegou a um nível de não conseguir fazer visita de campo, visita técnica, falta de dinheiro mesmo [...] então a satisfação começa a diminuir, porque a sua dificuldade começa a aumentar." (Lélia)

Tereza e Antonieta, que já haviam relatado insatisfação, reforçaram essa percepção nas entrevistas, mas trouxeram mais detalhes sobre desajuste institucional, solidão profissional e barreiras institucionais.

"Rejeição dos colegas que eu sinto [...] Então, assim, eu não me sinto apoiada não." (Tereza)

"[...] eu sei que eu estou na rede certa, só estou no lugar [campus] errado." (Antonieta)

Os dados das entrevistas ajudaram a explicar as variações nas percepções de realização profissional. Enquanto os questionários captaram tendências gerais, as narrativas revelaram fatores institucionais, emocionais e relacionais que influenciam diretamente a satisfação docente.

Embora a análise quantitativa da Etapa 2 tenha captado a dinâmica da percepção de realização profissional, mostrando que, para 34,3% das docentes que permaneceram no estudo, essa percepção piorou entre as etapas, as narrativas da Etapa 3 oferecem *insights* sobre o *"porquê"* dessas mudanças. Para Felipa e Lélia, que mudaram a percepção de "completamente realizada" para "muito realizada", os relatos indicam que fatores contextuais e institucionais foram determinantes. Felipa associou explicitamente a queda ao *"impacto de [um processo muito difícil de investigação no campus]"*, sentindo-se *"engolida"* e incapaz de realizar um bom trabalho antes do período de paralisação. Lélia, por sua vez, vinculou a redução da satisfação à *Greve*, que trouxe *"maior dificuldade para manter as coisas"* pela *"falta de dinheiro mesmo"* e como essa *"sua dificuldade começa a aumentar"* ao afetar o trabalho. Essas falas ilustram como a realização profissional não é estática, mas flutua em resposta a eventos e condições no ambiente de trabalho.

Para as docentes que mantiveram um nível mais baixo de realização, como Tereza ("pouco realizada") e Antonieta ("parcialmente realizada"), as entrevistas aprofundaram as razões dessa insatisfação contínua. Tereza expressou um profundo sentimento de isolamento e falta de suporte institucional, sentindo a *"rejeição dos colegas"* e afirmando *"eu não me sinto apoiada não"*. Antonieta, mesmo reconhecendo estar na *"rede certa"*, sentia-se no *"lugar [campus] errado"*, descrevendo um ambiente de *"perseguição mesmo"* e se sentindo *"boicotada nas ações que gostava"*, o que minou sua motivação e a fez reduzir seu trabalho *"cada vez mais no básico"*. Esses relatos qualitativos reforçam a ideia de que a percepção de realização profissional está intrinsecamente ligada às condições de trabalho, ao suporte institucional e à qualidade das relações no ambiente acadêmico, validando e aprofundando as tendências observadas nos dados quantitativos.

Explorando a Dinâmica Emocional e Saúde Mental

- Etapa 2: As docentes apresentaram variação nos índices de saúde mental, felicidade subjetiva e estratégias de regulação emocional.
- Etapa 3: As entrevistas evidenciaram aspectos da identidade, do 'eu privado', e também questões do ambiente institucional que podem ter impacto nos construtos investigados.

Tabela 62 – Etapa 3: ISM-5, SHS, TES, ERQ

<i>Docente</i>	<i>ISM-5 (Máx. 25)</i>	<i>Felicidade Subjetiva (Máx. 7)</i>	<i>ERQ (Reavaliação / Supressão) (Máx. 7)</i>	<i>TES (Prazer / Raiva / Ansiedade) (Máx. 4)</i>
Neusa	21	5.50	3.33 / 3.00	3.16 / 1.00 / 1.50
Felipa	19	6.25	3.66 / 1.50	4.00 / 2.30 / 1.50
Lélia	22	6.25	4.00 / 3.25	4.00 / 1.00 / 1.00
Tereza	13	3.00	4.00 / 4.25	2.00 / 2.33 / 3.00
Antonieta	12	2.75	5.83 / 6.00	3.33 / 1.66 / 2.75

Fonte: Elaboração própria.

Tereza e Antonieta, que apresentaram os menores Índices de Saúde Mental e felicidade subjetiva, além dos maiores índices de supressão expressiva, relataram situações de angústia nas entrevistas. Tereza e Antonieta também apresentaram o maior índice de ansiedade em relação às emoções no ensino. Tereza foi quem apresentou o menor índice de prazer ao ensinar. Apesar dos baixos índices de saúde mental e felicidade subjetiva, Antonieta demonstra alto prazer no ensino e apresentou os índices mais altos nas estratégias de regulação emocional.

"Sempre tem essa coisa comigo, muito sofrimento, eu gasto muita energia em sala de aula, muita energia mesmo, e é sofrido." (Tereza)

"Eu estava patologicamente mal, né, já estava começando a arrancar os cabelos, estava fazendo umas falhas na minha cabeça..." (Antonieta)

"eu me sinto assim, amarrada, sabe, amarrada, coagida, e também por conta de falar, de questionar, né, eu sou uma pessoa questionadora [...] e essa minha personalidade foi morrendo [...] isso também me adoeceu [...] você não pode questionar" (Antonieta)

"mas eu estou revendo muito isso na minha vida, assim, o que que é a prioridade para a minha vida, como eu devo agir com o outro, não exigir do outro tanto, né, porque cada um, afinal, tem o que pode dar [...] não ficar tão exigente se eu também não conseguir dar o meu melhor [...]" (Antonieta)

Felipa, embora com nível máximo de prazer no ensino, apresentou um índice moderado de frustração/raiva, e relatou angústia com a necessidade de conciliar atividades administrativas, de gestão, com as atividades de ensino.

"estou bem angustiada, porque a greve está perto de acabar, e aí eu vou ter que gerenciar as minhas...[...] aulas com essa chefia de departamento, e é muito difícil [...] Antes da greve começar, eu estava me sentindo engolida e eu não conseguia sair da minha sala de aula achando que eu tinha feito um bom trabalho." (Felipa)

Neusa, Felipa e Lélia, que tiveram melhores indicadores quantitativos em saúde mental e felicidade subjetiva, também relataram alguns desafios emocionais, mas demonstraram sentir maior prazer no ensino e baixo índice de ansiedade, além de mecanismos mais eficazes de enfrentamento, com menores índices de supressão expressiva.

"Eu acho que a gente tem que segurar... É, tem que segurar muitas vezes, contar até 30, né? Ouvir uma música, se distrair um pouco." (Neusa)

"Enquanto a Felipa real e a Felipa professora, a Felipa real é professora. Não há um momento em que eu deixe de ser professora, ser professora não me faz deixar de ser quem sou[...] lidem com isso, lidem com isso, lidem com o fato de que eu sou bocuda" (Felipa)

"Para mim, é a minha zona de conforto, é a minha zona de prazer" (Lélia)

A análise das narrativas da Etapa 3 adiciona camadas de complexidade à compreensão da dinâmica emocional das docentes, conectando os índices quantitativos a experiências vividas. Docentes com menores Índices de Saúde Mental (ISM-5) e Felicidade Subjetiva (SHS), como Tereza e Antonieta, trouxeram à tona relatos de profundo sofrimento. Tereza descreveu a docência como um processo de *"muito sofrimento"* que gasta *"muita energia"*, associando explicitamente sintomas físicos à ansiedade do início do semestre: *"Às vezes, eu adoeço no início do semestre. Acontece de eu começar uma semana depois, uma vez me deu herpes zóster... emocional"*. Antonieta relatou ter se sentido *"patologicamente mal"* durante um Processo Administrativo Disciplinar (PAD), chegando a *"arrancar os cabelos"*, e descreveu o ambiente institucional como opressor, que a fez sentir *"amarrada, sabe, amarrada, coagida"* e onde sua *"personalidade foi morrendo"*, o que *"também me adoeceu"*. Esses relatos dão concretude ao código emergente "Saúde mental e bem-estar" (Figura 31), mostrando o alto custo emocional da docência em contextos desafiadores.

A correlação positiva observada na Etapa 2 entre a Supressão Expressiva (ERQ) e a subescala TES-Raiva ganha um novo sentido nas narrativas. Antonieta, com o índice mais alto de supressão expressiva (6.00/7), descreve como precisou conter sua personalidade questionadora: *"essa minha personalidade foi morrendo... isso também me adoeceu... você não pode questionar"*. Essa necessidade de reprimir a expressão das emoções para *"sobreviver"* no ambiente institucional parece diretamente ligada ao sofrimento relatado. Em contraste, docentes com melhores indicadores de saúde mental e menor supressão expressiva, como Neusa e Felipa, mencionam estratégias de enfrentamento mais diretas, como a busca por distração (*"Ouvir uma música, se distrair um pouco"*, Neusa) ou a manutenção da autenticidade (*"a Felipa real é professora... ser professora não me faz deixar de ser quem sou, lidem com isso"*, Felipa),

reforçando a complexa relação entre regulação emocional, bem-estar e a capacidade de ser autêntica(o) no exercício profissional.

Identidade e Percepção Racial

- Etapa 1: A identidade racial foi captada de maneira objetiva (autodeclaração).
- Etapa 3: As entrevistas trouxeram reflexões mais profundas sobre pertencimento racial, impactos da racialização no ambiente acadêmico e estratégias de enfrentamento.

Lélia, a única participante que se autodeclarou preta na Etapa 1, discute abertamente os desafios da representatividade.

"Eu estou sempre toda montada [...] Então, a presença já é muito forte. E eu uso isso na forma de me impor enquanto mulher negra."

Antonieta relata experiências de exclusão e deslocamento racial.

"[...] praticamente inexistente, [...] pra você encontrar um negro nessa cidade, você tem que, às vezes, você sai na rua, anda um dia inteiro, faz um monte de coisa e não vê nenhum [...] a maioria ainda é loiro de olho azul"

"[...] assim como você e eu é bem difícil, né, então eu sinto o racismo aqui"

Tereza traz um relato ambivalente sobre pertencimento racial.

"Eu não me sinto do meio, embora eu seja parda, né? [...] eu não me sinto aceita por essas pessoas, sabe? [...] elas têm um grupinho, que elas fazem encontros [...] esse grupo de pessoas negras [...] é um grupo fechado"

A Etapa 3 revelou que a identidade racial vai além da autodeclaração e está diretamente ligada a como se é vista pelas outras pessoas e ao sentimento de pertencimento e validação dentro da instituição. Lélia usa sua imagem estrategicamente, Antonieta sente-se deslocada e Tereza enfrenta um limbo identitário.

Percepção de Pertencimento e Tempo de exercício - redes de apoio

- Etapas 1 e 2: A percepção sobre suporte social e colaboração entre colegas não foi captada diretamente nos questionários, mas na Etapa 1 foi coletada a informação sobre o tempo de exercício como docente no IF, o que pode impactar, em alguma medida, o senso de pertencimento.
- Etapa 3: As entrevistas revelaram variações significativas na forma como as docentes percebem e acessam redes de apoio dentro da instituição.

Tabela 63 – Etapa 3: Tempo de exercício no IF

<i>Docente</i>	<i>Tempo de exercício - IF (Resposta dada na Etapa 1)</i>
Neusa	9-11 anos
Felipa	12-15 anos
Lélia	Acima de 15 anos
Tereza	6-8 anos
Antonieta	0-2

Fonte: Elaboração própria.

Isolamento e solidão profissional

- As docentes que relataram dificuldade em estabelecer vínculos com colegas foram as professoras com menor tempo de exercício no Instituto Federal: Tereza e Antonieta.
"[...] vou lá, dou minha aula e vou embora, sabe? Não tem comunicação. [...] Não tenho essa amizade com as pessoas ali. Principalmente na minha área" (Tereza)
"Rejeição dos colegas que eu sinto. Rejeição de alunos que pode acontecer. E aí eu fico... Então tem esse problema de rejeição que é muito dolorido, né?" (Tereza)
"Eu prefiro andar mais só, sabe?" (Tereza)
"Alguns colegas sim, alguns colegas participam bem com a gente, né, a menos que, assim, quando a gente escreve o projeto em cima e convida, eles até gostam, pra você participar [...] Eu não sou convidada, sabe, então, é complicado." (Tereza)
"eu fui parando assim, parando de me movimentar, de fazer alguma coisa e ficando cada vez mais isolada no campus." (Antonieta)
"Agora, assim, esse ano que eu fiz uma amizadezinha maior com um professor que entrou há dois anos [...] a única pessoa, assim, que a gente se aproximou mais [...]" (Antonieta)
"E com o passar do tempo, a gente vai se desmotivando, né, cada vez mais, se você não tem apoio, né, não tem reconhecimento pelo que você faz, né." (Antonieta)

Vínculos positivos e apoio entre pares

- As docentes que mencionaram relações de apoio e colaboração com colegas são as com maior tempo de exercício no IF.
"Não é nem olhar para mim, não, porque às vezes eu preciso dos meus colegas para dizer, olha, estou enfrentando uma coisa disso, assim, no meu contexto, vocês já passaram por isso? E aprender com eles, porque a gente não tem solução para tudo. E às vezes o colega já viveu aquilo, ele tem uma solução, então é importante. Então o contexto é o fundamental. Se me tirar desse

contexto, colocar no outro, vai levar um tempo para eu aprender esse outro contexto. Aqui eu já estou familiarizada, já são 12 anos de IF, indo para o décimo terceiro ano. É uma vida. (Neusa)

"Tem uma amiga aqui na sala [se referindo à outra professora que estava no mesmo ambiente]" (Felipa)

"A gente tem aqui professoras maravilhosas [...] Tem muita gente interessante." (Lélia)

O suporte entre pares varia significativamente entre as docentes. Enquanto algumas encontram acolhimento e apoio, outras experimentam isolamento e hostilidade, especialmente quando enfrentam conflitos institucionais ou percebem barreiras culturais no campus.

Relação com as(os) Estudantes e Impacto na Docência

- Etapas 1 e 2: Os dados quantitativos captaram níveis de realização profissional e emoções no ensino (prazer, raiva e ansiedade), mas não detalharam a qualidade das interações com as(os) estudantes.
- Etapa 3: As entrevistas mostraram que, para muitas docentes, os estudantes são a principal fonte de motivação e reconhecimento profissional.

Tabela 64 – Etapa 3: realização e prazer no ensino

<i>Docente</i>	<i>Realização Profissional (Etapa 1 → Etapa 2)</i>	<i>TES- Prazer (Etapa 2)</i>	<i>Percepção na Entrevista</i>
Neusa	5 → 5	3.16	Alta satisfação com a docência
Felipa	5 → 4	4.00	Equilíbrio entre ensino e autonomia
Lélia	5 → 4	4.00	Docência como espaço de identidade e resistência
Tereza	2 → 2	2.00	Ansiedade extrema antes das aulas
Antonieta	3 → 3	3.33	Forte conexão com as(os) estudantes, mas sobrecarga

Fonte: Elaboração própria.

Neusa destaca que o ensino é sua principal realização profissional, especialmente no contexto da Educação à Distância.

"Eu gravo vídeos, eu chamo o povo para o fórum, eu respondo o pessoal no fórum, então, para mim, aquela é uma sala de aula também." (Neusa)

Lélia e Felipa veem o ensino como espaço de identidade e transformação social, promovendo discussões sobre desigualdade e resistência.

"Eu uso minha presença como um ato político dentro da sala de aula." (Lélia)

"Então, a regra é os meninos dentro da sala. A minha prática é os meninos, onde eles vão

aprender. Então, eu não estou nem aí. Entendeu? [...] Se eu tiver que burlar alguma regra para garantir que meu aluno aprenda, eu vou fazer." (Felipa)

Tereza expressa um alto nível de ansiedade antes das aulas, chegando a desenvolver sintomas físicos.

"Eu despendo muita energia na sala de aula. E o anterior também, que é esse sofrimento, né? [...] quando vai começar uma nova turma, é pior ainda. Sim, sim. Às vezes, eu adoeço no início do semestre. Acontece de eu começar uma semana depois, uma vez me deu herpes zóster, você conhece." (Tereza)

A relação das docentes com os estudantes é um fator essencial na sua satisfação profissional, mas a forma como vivenciam essa interação varia. Algumas encontram motivação e reconhecimento na docência, enquanto outras enfrentam ansiedade e exaustão emocional.

As docentes mais satisfeitas e realizadas (Neusa, Felipa e Lélia) tendem a ter estratégias eficazes de enfrentamento e a valorizar o impacto positivo da docência.

As docentes com maior nível de sofrimento emocional (Tereza e Antonieta) relatam isolamento profissional, falta de reconhecimento e sobrecarga emocional.

As dificuldades institucionais, como gestão autoritária e falta de diálogo, impactam diretamente a motivação e a saúde emocional das docentes.

A identidade racial e a regionalidade afetam a forma como as docentes se percebem no campus e como são percebidas pelos pares.

Tabela 65 – Etapa 3: Realização – dados quantitativos e percepção qualitativa

<i>Participante</i>	<i>Etapa 1</i>	<i>Etapa 2</i>	<i>Percepção Qualitativa</i>
Neusa	5.00	5.00	Docente satisfeita e confortável na carreira
Felipa	5.00	4.00	Autoconfiante, mas sobrecarregada
Lélia	5.00	4.00	Identifica desafios institucionais, mas mantém realização
Tereza	2.00	2.00	Sente-se esgotada e ansiosa
Antonieta	3.00	3.00	Realização instável, afetada pelo ambiente hostil

Fonte: Elaboração própria.

As docentes que relatam maior realização profissional tendem a ter uma forte identidade docente e estratégias de enfrentamento para desafios institucionais. Já aquelas que expressam frustração mencionam gestão autoritária, isolamento profissional e sobrecarga emocional como fatores determinantes.

"Eu sei que estou na rede certa, só estou no lugar [campus] errado." (Antonieta)
"[...] sala de aula nunca me causou depressão [...] mas eu vejo muitos professores afundados, em depressão, me preocupa" (Neusa)

A realização profissional no IF não é homogênea e está diretamente ligada às condições institucionais e suporte disponível, mais do que à docência em si.

O Peso da Interseccionalidade na Experiência Docente

A análise interseccional revelou como gênero, raça, idade e localização geográfica podem afetar a trajetória das docentes.

Mulheres (e negras) enfrentam desafios adicionais de validação profissional:

"[...] você enquanto mulher negra sabe que essa dificuldade [...] enquanto profissional, não é fácil. Principalmente profissional de nível superior, um líder [...]" (Lélia)

Docentes que atuam fora de suas regiões de origem podem sentir mais dificuldade de integração:

"[...] é um choque de realidade [...] a minha adaptação foi bem complexa, bem difícil [...] é um lugar onde eu não me reconheço culturalmente [...] não tem essa abertura" (Antonieta)

Isolamento e redes de apoio variam conforme o contexto do campus:

"Rejeição dos colegas que eu sinto [...] eu prefiro andar mais só, sabe? [...] idade também [...] sou uma professora mais velha [...] às vezes eu sinto alguma coisa assim." (Tereza)

- Etapas 1 e 2: A interseccionalidade foi inferida indiretamente por meio da combinação de variáveis como raça, gênero, idade, localização geográfica, mas não foi captada de forma aprofundada.
- Etapa 3: As entrevistas trouxeram experiências concretas de como esses fatores se entrelaçam, criando desafios específicos para as docentes no IF e na sociedade, como um todo.
- Algumas docentes relataram que se sentem julgadas devido a uma expectativa implícita de que mulheres assumam determinadas responsabilidades e preferências. Felipa menciona que recebe críticas por suas escolhas, mas enxerga isso como um reflexo da estrutura social, e não um problema pessoal. Tereza comenta sobre pré-concepções enviesadas a respeito do que deve ser de interesse (ou não) de uma mulher e os lugares que pode (ou não) ocupar.

"Óbvio que no meio do caminho, eu escuto coisas também do tipo [...] Ainda bem que seu marido fica em casa fazendo papel de mulher." (Felipa)

"E eles olharam pra mim, tipo assim, que que essa mulher tá aqui? [...] Sabe, aí eu senti como se eu estivesse invadindo aquele campo deles", né? [...] Por que que só eles podem assistir um jogo de futebol ali, na sala do servidor?" (Tereza)

"E assim, tem muita essa coisa de machismo ali, por exemplo, tem cargos que, às vezes, pra uma mulher entrar, é complicado, cargos de gestão, sabe?" (Tereza)

- Uma docente relatou sentir que sua idade pode ser um ponto de desconforto para alguns colegas.

"Olha, assim, o fato da idade também, eu acho que isso, a gente tem que levar em conta, sabe, porque se eu sou uma professora mais velha, já tem vários professores mais jovens, né, então, tipo assim, poxa, já tá passada, tá na hora de aposentar. Às vezes eu sinto alguma coisa assim." (Tereza)

- Docentes relataram dificuldades envolvendo questões culturais (variação linguística e particularidades regionais).

"Eu sinto que eu sou discriminada, porque eu uso a minha variação, minha variedade rural [...] 'ocês vão, cês vai...' [...] na sala, com os colegas, eu já fico meio assim" (Tereza)

"acho que é bem importante também falar sobre isso, porque afinal eu tô aqui na região Sul e numa cidade pequena [...] a gente tá ali totalmente numa cultura bem forte assim do Sul mesmo, né, então quando a gente pensa em termos de diversidade aqui, né, é bem limitado." (Antonieta)

"Eu venho de uma cidade grande [...] Então é um choque de realidade cultural [...] a minha adaptação foi bem complexa, bem difícil" (Antonieta)

"[...] e até sugeri, falei, ah, a gente podia fazer também uma ciranda [...] as pessoas, meu Deus, acharam que eu fosse uma louca [...] não tem a menor noção cultural do que significa [...] uma dança circular, trazer as raízes indígenas" (Antonieta)

"é um lugar onde eu não me reconheço culturalmente [...] a gente é um continente de cultura, né, Brasil [...]" (Antonieta)

Nota-se que questões interseccionais como raça, gênero, idade e localização geográfica podem influenciar a experiência das docentes, impactando seu senso de pertencimento, reconhecimento profissional e carga de trabalho emocional. A análise interseccional, sob a lente da CRT e CRSA, revela como a experiência docente nos IFs é atravessada por múltiplos marcadores sociais, para além da raça/cor. As narrativas da Etapa 3 ilustram concretamente o código emergente "Desafios estruturais" (Figura 31), mostrando como gênero, raça, idade e localização geográfica se entrelaçam para criar barreiras e impactar o senso de pertencimento e reconhecimento.

Lélia, a única docente autodeclarada preta, percebe sua presença física como um ato político, intencionalmente usando sua aparência (*"mulher negra, de bleckão claro, e sou muito*

incisiva [...] Eu estou sempre toda montada") para se impor em espaços que ainda carregam a lógica da supremacia branca e masculina. Essa *"presença já é muito forte"*, e ela a usa *"na forma de me impor enquanto mulher negra"*. Sua fala de que *"você enquanto mulher negra sabe que essa dificuldade [...] enquanto profissional, não é fácil. Principalmente profissional de nível superior, um líder"* articula a interseção entre ser mulher, ser negra e ocupar uma posição de destaque.

Antonieta, por sua vez, trouxe relatos sobre como a racialidade se manifesta no cotidiano institucional e social. Ela *"sente o racismo"* na cidade (*"já fui perseguida em supermercado, por segurança"*) e no próprio instituto, onde percebe *"discriminação indireta"* e que o *"desinteresse deles [estudantes] já demonstrou o preconceito"*. Sua aparência também foi alvo de julgamento: o *"choque de todo mundo"* ao ver uma *"mulher com cabelo raspado"* em um ambiente *"super machista"* evidencia como o corpo negro feminino é constantemente regulado e avaliado. Além do racismo, Antonieta vivencia um profundo *"choque de realidade cultural"*, sentindo-se em um *"lugar onde eu não me reconheço culturalmente"*, com pouca *"abertura cultural"* para suas origens (como a sugestão da ciranda, vista como *"absurdo"* pelos colegas).

A idade (etarismo) também surge como um desafio, como no relato de Tereza, que sente que, por ser *"uma professora mais velha"*, com *"58 anos"*, alguns colegas podem pensar que *"já tá passada, tá na hora de aposentar"*. As questões de gênero também perpassam sua experiência, com a percepção de *"machismo ali"* e a dificuldade para mulheres ocuparem *"cargos de gestão"*, além de sentir que sua presença em espaços masculinizados é vista como uma *"invasão"*.

A combinação desses fatores estruturais — raça, gênero, idade, regionalidade/cultura — ilustra como a desigualdade é *situada* e impacta a experiência das docentes negras de maneira única, influenciando desde a percepção de pertencimento no campus até as oportunidades de interação e reconhecimento profissional. A inserção do código "Desafios estruturais" no *framework* das Cinco Consciências, especialmente na Consciência do Contexto, reflete a urgência de considerar opressões interseccionais na análise da prática docente, como defendem abordagens críticas como a CRT e CRSA.

Assim, a experiência no IF não pode ser analisada apenas pelo viés profissional, pois a identidade social das docentes influencia sua aceitação, percepção de pertencimento e progressão na carreira. O IF, apesar de ser um espaço de inclusão, não está isento de dinâmicas institucionais que reproduzem desigualdades estruturais. O reconhecimento dessas barreiras é essencial para um ambiente mais equitativo. A triangulação dos dados evidenciou como fatores estruturais e subjetivos se interconectam na trajetória dessas professoras.

5 DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir alguns dos principais achados desta pesquisa, estabelecendo conexões com a literatura apresentada ao longo do referencial teórico. Considerando que este estudo adota uma abordagem exploratória, reconhece-se que há múltiplas possibilidades de aprofundamento e diferentes caminhos analíticos que poderiam ser seguidos. No entanto, não se busca aqui esgotar todas as interpretações possíveis, mas apresentar algumas reflexões fundamentadas nos dados coletados, articulando-os com teorias e estudos previamente discutidos. Assim, a análise procura evidenciar relações entre alguns resultados e a literatura, contribuindo para um entendimento mais amplo dos fenômenos investigados.

Em relação aos resultados quantitativos da Etapa 1 ($n = 458$) e Etapa 2 ($n = 288$), considera-se que os dados coletados podem fornecer *insights* sobre o perfil sociodemográfico, funcional e identitário de docentes que atuam nos Institutos Federais do Brasil, além de alguns direcionamentos acerca da dinâmica emocional das(os) professoras(es), uma vez que as amostras diversificadas, distribuídas por todas as regiões brasileiras, refletem a tentativa de capturar a pluralidade nacional. No entanto, conforme apontam Castilo e Gillborn (2023), considerando os princípios da *QuantiCrit*, os números não são neutros e voz e interpretação são fundamentais. Nesse sentido, reconhece-se que a generalização dos resultados é limitada, dada a complexidade e diversidade do contexto educacional.

Especificamente em relação ao questionário aplicado na Etapa 1, considera-se que a elevada adesão ao instrumento, apesar de sua extensão, sugere que as(os) docentes não apenas reconhecem a relevância da pesquisa para sua realidade profissional, mas também demonstram um forte desejo de serem ouvidas(os) e de compartilhar suas experiências, além de valorizarem abordagens mais inclusivas e humanizadas (o que posteriormente foi confirmado com relatos na Etapa 3). A escolha pela metodologia SiR2T e por uma abordagem humanizada, expressa no uso de vídeos de convite e na valorização dos espaços de fala, foi deliberada para criar um ambiente de confiança e permitir que as participantes expressassem suas realidades de forma autêntica e profunda. Conforme apontado por Antonieta, na Etapa 3, a apresentação da pesquisadora e a abordagem humanizada foram elementos cruciais para sua decisão de participar, validando a importância dessa escolha metodológica como um elemento de rigor e alinhamento ético com a Análise Espacial Crítica da Raça (CRSA).

Esse envolvimento reforça a importância de conduzir investigações que não apenas colem dados, mas que garantam que as(os) participantes se sintam representadas(os) no

processo investigativo, de acordo com o que propõe a CRSA, ao reforçar que pesquisas devem ir além de análises quantitativas convencionais, combatendo abordagens que reduzem indivíduos a meros números ou categorias estatísticas (Morrison; Annamma; Jackson, 2017).

A presente pesquisa, em consonância com Paulo Freire, corrobora a concepção do ser humano como um ser que é, essencialmente, um ser de e em relações, que se constrói na escuta do e no diálogo com os outros e com o mundo, transformando-se por meio da comunicação, da troca de experiências e da interação com a realidade (Freire, 2015). Neste cenário das relações e interações, a escuta representa um direito à expressão, é a disposição constante daquele que ouve para se abrir à fala, aos gestos e às diferenças do outro (Freire, 2015). Assim, a humanização da pesquisa se torna um elemento central nesse contexto, assegurando que desde a formulação dos instrumentos até a interpretação dos dados, as experiências dos sujeitos sejam contempladas de maneira autêntica.

Dentre os dados quantitativos coletados, destaca-se que, embora na Etapa 1, os números revelem percentuais equiparados entre docentes autodeclaradas(os) brancas(os) (48,9%) e negras(os) (48,9) — sendo pretas(os), 7,6% e pardas(os), 41,3% — uma análise mais aprofundada, com base na distribuição geográfica das(os) respondentes, sugere um cenário mais complexo. Quase 70% das respostas foram provenientes das regiões Nordeste (45,6%) e Norte (22,9%)³⁰, justamente as regiões com maior proporção de população negra (preta e parda) segundo o Censo Demográfico 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o IBGE (2022) e o Informe do Ministério da Igualdade Racial - MIR - Monitoramento e Avaliação (Sá; Santos; Silva, 2024, p. 7), 75,97% da população da Região Norte se autodeclara parda (67,15%) ou preta (8,82%), enquanto esse percentual atinge 72,61% no Nordeste (59,57% pardos e 13,04% pretos)³¹. Ainda assim, na amostra da Etapa 1 desta pesquisa, docentes pretas(os) corresponderam, ao todo (não apenas nas regiões Norte e Nordeste), a apenas 7,6% e pardas(os) a 41,3%, revelando uma possível sub-representação quando se considera a demografia dessas regiões, e indicando que, mesmo com a predominância de respondentes do Norte e Nordeste, pessoas brancas estão sobrerrepresentadas.

³⁰ Dados internos da pesquisa: 209 respostas da Região Nordeste (45,6%) e 105 do Norte (22,9%), totalizando 68,5% da amostra – Etapa 1.

³¹ IBGE. Censo 2022: Identificação étnico-racial da população. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 10 maio 2025. Sá, Santos e Silva (2024) - Edição Censo 2022. Informe MIR – Monitoramento e avaliação. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf> Acesso em 10 maio 2025.

Essa sobrerrepresentação se torna ainda mais evidente ao se considerar que, nas regiões Norte e Nordeste, a proporção de pessoas brancas na população é significativamente menor (IBGE, 2022). Isso pode apontar para um recorte racial no preenchimento dos cargos docentes nos Institutos Federais, ou ainda refletir desigualdades históricas no acesso à carreira pública federal docente.

A ausência de dados oficiais sobre a distribuição racial do corpo docente nos Institutos Federais — lacuna evidenciada na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que apresenta informações sobre sexo e faixa etária, por exemplo, mas não contempla (até a finalização desta tese, em março/2025) dados de raça/cor de docentes — impõe uma limitação importante à comparação direta com o universo total de professoras(es) da Rede Federal. Dessa forma, optou-se por utilizar os dados do Censo 2022 do IBGE como referência populacional, considerando que os IFs são instituições federais distribuídas nacionalmente e que, em tese, deveriam refletir a diversidade racial do território não somente em relação ao corpo discente, mas também ao corpo docente.

Ao adotar uma abordagem crítica e interseccional, fundamentada na Teoria Crítica da Raça (CRT) e suas derivações — Teoria Crítica Quantitativa da Raça (*QuantCrit*) e a Análise Espacial Crítica da Raça (CRSA), — torna-se possível problematizar a leitura superficial dos dados quantitativos. Como propõe a *QuantCrit*, “números não são neutros” (Castillo; Gillborn, 2023); eles refletem e, por vezes, ocultam desigualdades estruturais quando descontextualizados. Assim, embora os dados quantitativos da amostra da Etapa 1 possam sugerir certa equidade na composição racial do corpo docente, o cruzamento com aspectos espaciais revela distorções importantes, uma vez que os números são produzidos e interpretados dentro de contextos sociais e políticos (Gillborn; Warmington; Demack, 2017).

Mesmo em pesquisas quantitativas, a invisibilização de desigualdades raciais pode se manter, se o olhar investigativo não se atentar à geografia racializada (Morrison; Annamma; Jackson, 2017). Devem ser considerados, portanto, os contextos sócio-políticos e históricos que moldam o acesso à carreira pública e à docência, sobretudo no âmbito federal.

A Análise Espacial Crítica da Raça (CRSA) permite revelar como a localização das(os) docentes pode estar associada à racialização das oportunidades institucionais. Sendo assim, o cruzamento entre cor/raça e localização geográfica das(os) docentes aponta uma configuração desigual que não pode ser ignorada. Mesmo em uma rede pública federal com proposta inclusiva, a presença negra na docência não reflete, em termos proporcionais, a realidade da população brasileira, especialmente nas regiões de maioria negra.

Dessa forma, ao invés de assumir uma distribuição equitativa por raça/cor entre docentes dos Institutos Federais com base nos percentuais totais da amostra da Etapa 1, é necessário contextualizar os dados à luz das desigualdades raciais e regionais historicamente constituídas.

Outro destaque da Etapa 1 é o movimento significativo de deslocamento de docentes em relação à cidade natal para a cidade de trabalho, evidenciado pelo fato de que 42,35% (194 participantes) indicaram que os locais de naturalidade e domicílio não são coincidentes, embora seja reconhecido que o deslocamento não tenha ocorrido, necessariamente, em virtude do local de trabalho. No entanto, conforme apontado por Frigotto (2018), a natureza nacional dos concursos públicos para os Institutos Federais, em um país de dimensões continentais como o Brasil, e a busca por oportunidades profissionais, acaba por gerar situações rotineiras de mobilidade geográfica, em que, ao assumir determinada vaga, a(o) profissional carrega, além da sua expertise, uma identidade cultural por vezes distinta do local de trabalho (originário de outra região) e hábitos diversos. Além disso, a mudança não se restringe ao âmbito profissional da(o) docente, afetando, também, a dinâmica pessoal e de sua família.

Acrescenta-se a esse dado, o destaque para a predominância de docentes com Doutorado ou Mestrado (46,7% e 45,6%, respectivamente), indicando uma amostra bem titulada, no entanto, conforme destaca Frigotto (2018, p. 135), “nem sempre bem qualificada” para o exercício da docência. Quase metade da amostra (45,19%) informou não possuir formação inicial voltada para a docência (Licenciatura), e, dessas(es), apenas metade buscou alguma formação pedagógica complementar, ressaltando uma característica peculiar para docentes que podem eventualmente atuar no contexto da Educação Básica, em cursos técnicos de nível médio na forma integrada ou Educação de Jovens e Adultos, por exemplo.

Mesmo considerando a possibilidade de docentes com esse perfil ministrarem somente disciplinas técnicas, o fato de interagirem com um público da Educação Básica, contrasta com a habitual exigência de uma preparação específica para lidarem com as necessidades dos(as) estudantes nesse nível de ensino.

Para além das particularidades do contexto da Educação Básica, compreende-se que nos outros níveis de ensino ofertados nos IFs, prioriza-se o domínio de conhecimento técnico e prático em determinada área/disciplina, uma vez que docentes da área técnica costumam ser especialistas com experiência profissional relevante, o que, para o contexto de uma instituição de caráter técnico e tecnológico, faz uma diferença significativa na formação das(os) estudantes que se deparam com a oportunidade de aprenderem com um(a) profissional com experiência prática e qualificação técnica na área de interesse.

No entanto, problematiza-se acerca da formação dessas(es) docentes que atuam em outros níveis de ensino, na área técnica, com públicos de faixas etárias e necessidades diversas, de diferentes modalidades de cursos, mas que não possuem repertório pedagógico, no sentido de não possuírem formação, mesmo que complementar, envolvendo conhecimentos teóricos e práticos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Embora não seja o propósito deste estudo aprofundar em questões relacionadas à profissionalidade docente nos IFs, considera-se importante o destaque, uma vez que, mesmo desconsiderando-se a realidade acima apontada (acerca da não formação pedagógica para exercício da docência), há que se considerar a ampla diversidade com a qual as(os) docentes (mesmo experientes em outros contextos de ensino), deparam-se ao ingressarem em uma instituição como os IFs, tão plural, e por isso, com demandas múltiplas. Isso resulta em um processo de aprender a ser docente EBTT, ao longo da prática.

Como último destaque isoladamente para alguns dos dados quantitativos coletados na Etapa 1, apontam-se os que reforçam o fato da Neurociência não ser ainda uma temática amplamente disseminada na formação docente inicial e continuada, com um percentual reduzido de professoras(es) que buscaram (2,6%) ou demonstraram interesse em aprofundar conhecimentos na área (24,7%). Esses números corroboram o desafio na translação de descobertas científicas em princípios aplicáveis ao cotidiano docente, pois nem todo conhecimento neurocientífico pode ser diretamente transformado em práticas pedagógicas (Amaral; Guerra, 2022). Além disso, o baixo engajamento docente com a Neurociência pode estar relacionado a assimetria no desenvolvimento da área (Battro, 2010, 2013; Rodriguez; Fitzpatrick, 2014; Gola, 2020, 2022), sugerindo a necessidade de estratégias que ampliem o acesso e a aplicabilidade desse conhecimento para além da compreensão do aprendizado das(as) estudantes, voltando-se também para o desenvolvimento e bem-estar docente.

Acerca dos dados qualitativos da Etapa 1, as experiências compartilhadas pelas(os) participantes destacam que a construção da identidade profissional é um processo contínuo e multifacetado, influenciado tanto por fatores internos, como externos. Alguns relatos da Etapa 1 expressam a vocação com clareza, descrevendo o desejo de ensinar desde cedo. No entanto, alguns participantes encontraram na docência uma opção de estabilidade e segurança. Para muitas(os), a docência no IF ofereceu uma oportunidade de carreira sólida, revelando que a escolha foi pragmática, embora o vínculo com a profissão tenha se fortalecido com o tempo. Ainda há aquelas(es) cuja entrada na docência foi fortemente influenciada por pessoas

próximas. A diversidade de trajetórias mostra que, conforme destacado por Pereira (2018), os repertórios socioculturais que cada educador(a) carrega refletem na condição profissional.

As narrativas sobre a percepção de realização profissional enfatizam sua dinamicidade (com reforço significativo nas Etapas 2 e 3). Os achados revelam a satisfação que muitas(os) docentes encontram na sala de aula e no desenvolvimento de projetos educacionais, apesar dos desafios institucionais. As(os) docentes que expressam alto grau de realização associam essa satisfação ao impacto positivo que geram nas(os) estudantes e à possibilidade de realizar projetos significativos. Entretanto, há também uma dimensão de insatisfação relacionada à burocracia e à falta de valorização, evidenciando um conflito comum entre o ideal de docência e as limitações institucionais que interferem no exercício pleno da profissão, o que dialoga com a perspectiva de Tardif e Lessard (2014) sobre o trabalho codificado e não codificado na docência, reforçando-a como uma construção social complexa, que abrange múltiplas facetas.

Na etapa 2, essa característica não estática do senso de realização profissional ficou mais evidente, uma vez que foram identificadas mudanças nos níveis de realização profissional ao longo do tempo, sendo 9,6% o percentual de docentes que melhoraram a percepção entre a Etapa 1 e a Etapa 2, e 34,3% as(os) professoras(es) que indicaram um nível de realização pior que na primeira escolha. A análise da associação entre realização profissional e TES-Prazer (subescala da Escala de Emoções de Professores) revelou uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,000$), sugerindo que docentes com maior realização profissional tendem a relatar maior prazer no ensino. Esse resultado corrobora com a literatura sobre o impacto das emoções docentes na qualidade da prática pedagógica e no bem-estar profissional. Como destacado por Frenzel *et al.* (2016), o prazer no ensino está diretamente ligado ao maior envolvimento das(os) professoras(es), à qualidade da instrução e à construção de relações positivas com estudantes. Dessa forma, docentes que se sentem mais realizadas(os) profissionalmente tendem a experimentar níveis mais elevados de prazer no ensino, favorecendo um ambiente educacional mais motivador e eficaz.

Embora os dados qualitativos da Etapa 1, reforçados pelas associações na Etapa 2, tenham oferecido um recorte interessante acerca do que está por trás da percepção de realização profissional, o presente estudo adota a concepção de que olhar para a(o) docente é adentrar sua constituição identitária, conforme defendem Pinheiro, Silva e Melo (2021), portanto a importância de considerar com mais profundidade as narrativas na Etapa 3, de forma a reconhecer a individualidade de cada sujeito e a construção contínua de uma trajetória de vida onde questões pessoais e profissionais se entrelaçam e se integram (Pereira; Silva; Melo, 2021).

Enquanto os questionários captaram tendências gerais, os dados das entrevistas ajudaram a explicar algumas variações nas percepções de realização profissional.

A triangulação dos dados quantitativos das Etapas 1 e 2 com as narrativas da Etapa 3 ofereceu uma compreensão mais rica da experiência docente. Enquanto os números mostraram o 'o quê' (mudança na pontuação de Felipa e Lélia e uma estabilidade baixa para Tereza e Antonieta, por exemplo), as narrativas revelam o 'porquê', conforme melhor explorado no item 4.3.6 Triangulação dos achados, abordagem metodológica que validou os achados quantitativos, mas também permitiu explorar as causas situadas por trás dos números, evidenciando a conexão entre o ambiente de trabalho e o senso de realização profissional.

A relação das docentes com as(os) estudantes se mostra como um fator essencial para a satisfação profissional. Esse achado indica uma alta presença da consciência da interação nas professoras entrevistadas, visto que, como apontado por Rodriguez e Fitzpatrick (2014), a interação no ambiente de ensino não ocorre de maneira unilateral, mas sim em um processo de troca contínua. Rodriguez e Fitzpatrick (2014) destacam a importância dos efeitos mútuos, ou seja, momentos em que professoras(es) e estudantes se influenciam reciprocamente, envolvendo uma dinâmica relacional que impacta diretamente o engajamento e a motivação das(os) professoras(es) e estudantes. Assim, a satisfação profissional pode estar profundamente ligada à percepção de que o ensino gera impactos positivos nas(os) estudantes, ao mesmo tempo em que o reconhecimento e a participação ativa da turma reforçam o senso de realização da(o) docente.

No entanto, cabe reforçar que a forma como as docentes vivenciam essa interação varia, uma vez que a motivação e reconhecimento na docência, não necessariamente isentam algumas docentes de enfrentarem ansiedade e exaustão emocional.

No entrelaçamento entre aspectos da vida privada e profissional, um fator central que atravessa ambas as esferas é a saúde mental. O bem-estar psicológico das(os) docentes não se restringe ao ambiente de trabalho, mas é impactado por múltiplos fatores, incluindo experiências pessoais. Os achados da Etapa 2 (confirmados por narrativas da Etapa 3) reforçam a importância da saúde mental docente e sua relação com emoções e estratégias de regulação emocional no contexto do ensino.

A correlação positiva entre o Índice de Saúde Mental (ISM-5) e a Escala de Felicidade Subjetiva (SHS) sugere que professoras(es) com maior bem-estar psicológico tendem a se perceber mais felizes, corroborando Lyubomirsky e Lepper (1999), que destacam a felicidade subjetiva como um indicador de satisfação com a vida e realização profissional. Já a correlação positiva entre o ISM-5 e a TES-Prazer sugere que docentes com melhor saúde mental

experimentam maior prazer no ensino, o que pode estar relacionado ao equilíbrio entre desafios e recompensas no ambiente profissional. Essa relação reforça a ideia de que emoções positivas são essenciais para o engajamento docente e o impacto positivo no aprendizado das(os) estudantes (Frenzel *et al.*, 2021). Por fim, a correlação positiva entre o ISM-5 e a estratégia de reavaliação cognitiva, do Questionário de Regulação Emocional (ERQ), indica que professoras(es) com maior saúde mental tendem a utilizar essa estratégia, o que está em conformidade com os achados de Gross (2002), que apontam a reavaliação cognitiva como uma das formas mais eficazes de regulação emocional. No contexto educacional, estudos como os de Moraes, Gondim e Palma (2023) demonstram que a reavaliação cognitiva permite que docentes ressignifiquem desafios pedagógicos, reduzindo o impacto emocional negativo e promovendo um ambiente escolar mais saudável.

Por outro lado, a correlação negativa entre o ISM-5 e as subescalas de Raiva e Ansiedade da TES sugere que docentes com melhor saúde mental tendem a apresentar menor frequência dessas emoções no ensino. Essa evidência está alinhada com pesquisas sobre os impactos negativos do estresse crônico na saúde mental, incluindo a ativação do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HHA) e o aumento dos níveis de cortisol, que estão associados ao desenvolvimento de sintomas ansiosos e depressivos (McEwen, 2007). Assim, a menor presença de emoções como raiva e ansiedade pode estar relacionada à utilização de estratégias adaptativas de regulação emocional, como a reavaliação cognitiva.

Um achado relevante é a correlação positiva entre a Supressão Expressiva (ERQ) e a subescala TES-Raiva, sugerindo que docentes que reprimem emoções também podem experimentar mais raiva. Esse resultado está em conformidade com os achados de Cutuli (2014), que apontam que a supressão expressiva exige um alto esforço cognitivo para inibir respostas emocionais sem modificar a experiência interna da emoção, o que pode aumentar a tensão emocional e o estresse. Essa estratégia envolve ativação de regiões cerebrais associadas ao controle cognitivo da resposta emocional (Cutuli, 2014).

Esses achados ressaltam a importância do desenvolvimento de estratégias de regulação emocional eficazes para a promoção da saúde mental docente. Como apontam Moraes, Gondim e Palma (2023), a regulação emocional no ensino não ocorre isoladamente, mas é influenciada pelo contexto sociocultural e pelas demandas institucionais. Dessa forma, políticas institucionais que incentivem a formação em regulação emocional e o suporte psicossocial podem contribuir para um ambiente educacional mais saudável, beneficiando tanto docentes quanto estudantes.

Os resultados indicaram diferença estatisticamente significativa em relação ao sexo, com o masculino alcançando melhores índices de saúde mental. Esse achado está alinhado com pesquisas que apontam diferenças nos padrões de vulnerabilidade entre os sexos e gêneros, com mulheres apresentando maior prevalência de ansiedade e depressão (Wierenga *et al.*, 2024). No contexto docente, essa diferença pode estar relacionada a demandas emocionais desproporcionais, uma vez que professoras frequentemente enfrentam maior carga emocional e social no ambiente de trabalho, além da sobrecarga imposta por normas de gênero (Araújo; Pinho; Masson, 2019).

A abordagem *QuantCrit*, que critica o uso de estatísticas sem considerar os fatores estruturais que moldam as diferenças observadas, sugere que tais achados devem ser analisados além dos números, considerando as desigualdades sistêmicas de gênero (Rollins, 2021). O fato de docentes do sexo masculino apresentarem maior uso da supressão expressiva, uma estratégia frequentemente associada a maiores níveis de estresse e menor bem-estar emocional (Gross, 2002), pode indicar que as diferenças nos índices de saúde mental não refletem vantagens absolutas, mas sim estratégias distintas de lidar com demandas emocionais no ensino.

O maior uso da supressão expressiva pelos homens pode indicar uma tendência a reprimir emoções em vez de expressá-las, o que, a curto prazo, pode estar associado a menores relatos de sofrimento emocional, mas, a longo prazo, podem refletir em maiores níveis de estresse e esgotamento psicológico (Gross, 2002). Já as mulheres, por outro lado, podem relatar maior sofrimento emocional por expressarem mais suas dificuldades e procurarem mais suporte, o que pode ser um reflexo sobretudo de normas sociais que influenciam a expressão emocional. Assim, as diferenças encontradas reforçam a importância de considerar não apenas os escores de saúde mental, mas também as formas como docentes lidam com suas emoções e os impactos dessas estratégias no longo prazo.

A indicação de índices inferiores de saúde mental entre as participantes do sexo feminino, encontra ressonância nas narrativas da Etapa 3. A inclusão dos códigos 'Saúde mental e bem-estar' e 'Desafios estruturais' no esquema de codificação das Cinco Consciências do Ensino revelou-se importante para captar a especificidade da docência para professoras negras nos IFs. Tereza relata adoecer no início do semestre, associando sintomas físicos como herpes zóster ao estresse da docência. Antonieta descreve ter estado “*patologicamente mal*”, chegando a arrancar cabelos, conectando seu sofrimento a um ambiente institucional ‘*machista*’, ‘*perseguidor*’ e ‘*boicotador*’. Esses relatos vão além das dimensões tradicionalmente contempladas no modelo original de codificação, demonstrando que a 'Autoconsciência' e a 'Consciência do Contexto' são

profundamente afetadas por fatores como racismo, sexismo, etarismo e pelas dinâmicas institucionais de isolamento e falta de apoio. A triangulação confirma que essas experiências subjetivas, detalhadas nas narrativas, se refletem nos indicadores de bem-estar, sublinhando que o 'cérebro docente' opera sob condicionantes diversas.

A associação entre prática de atividade física e felicidade subjetiva encontrada no estudo reforça evidências de que hábitos saudáveis podem estar diretamente relacionados ao bem-estar psicológico, uma vez que a prática regular de exercícios contribui para a regulação emocional, redução do estresse e aumento da percepção de felicidade (Martín-María *et al.*, 2018). Professoras(es) que mantêm hábitos saudáveis apresentam menores níveis de esgotamento emocional e maior resiliência diante dos desafios da profissão (Mérida-López *et al.*, 2022). Assim, os achados reforçam a importância de incentivar a prática de atividade física como um recurso para promover a saúde mental docente, reduzindo os impactos negativos do estresse ocupacional e aumentando a satisfação no trabalho.

Docentes com menos tempo de exercício no Instituto Federal relataram níveis mais elevados de raiva no ensino. Esse achado sugere que o início da carreira docente pode ser um período de maior carga emocional e desafios adaptativos, potencialmente associados a fatores como adaptação ao ambiente institucional, exigências burocráticas, carga de trabalho inicial e insegurança profissional.

Considerando o que propõe a Teoria do *Self* Relacional (SiR), proposta por Surrey (1985), ao destacar que a identidade não se forma isoladamente, mas no contexto das relações interpessoais, por meio de conexões significativas que promovem o desenvolvimento e a compreensão de si, e entendendo que a identidade docente se constrói ao longo do tempo na relação consigo, com as(os) estudantes, com o processo de ensino, com as interações em sala de aula e com o contexto envolvido (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014), o fator tempo pode realmente configurar como determinante para lidar com emoções mais negativas. A inserção em um novo ambiente e a necessidade de estabelecer conexões institucionais e pedagógicas podem gerar tensões iniciais, que tendem a ser moduladas ao longo do tempo conforme as(os) docentes fortalecem seus vínculos profissionais e desenvolvem estratégias mais eficazes de regulação emocional.

Por outro lado, a ausência de diferenças significativas para as subescalas de TES-prazer e TES-ansiedade em associação com o tempo de exercício, sugere que o tempo de serviço pode não impactar diretamente essas emoções ou que outros fatores, como suporte institucional e interação com a comunidade acadêmica, exercem maior influência nesse aspecto. Vale destacar

a situação das duas docentes entrevistadas com menor tempo de exercício no IF. Embora somente uma delas tenha figurado com um dos maiores índices na TES-raiva, foram as duas docentes que apresentaram menor Índice de Saúde Mental e Felicidade Subjetiva, além dos menores níveis de realização profissional e relatos mais frequentes sobre sensação de não pertencimento.

Essa situação reforça a ideia de que a identidade docente e a experiência no ensino não se desenvolvem de maneira isolada, mas são profundamente influenciadas pelas interações sociais e pelo ambiente institucional. De acordo com Eisenberger, Lieberman e Williams (2003), a exclusão social ativa áreas cerebrais que são as mesmas ativadas pela dor física, o que evidencia o impacto direto da falta de pertencimento no bem-estar emocional.

Além disso, considerando o que aborda a Análise Espacial Crítica da Raça (CRSA), é possível destacar que o sentimento de pertencimento docente não depende apenas das interações interpessoais, mas também das dinâmicas institucionais e espaciais, que podem favorecer ou dificultar a inclusão das professoras no ambiente educacional. A maneira como suas presenças são percebidas, aceitas ou marginalizadas é também influenciada por espaços simbólicos e institucionais (Morrison, Annamma e Jackson, 2017) e o fato de as docentes relatarem maior isolamento pode estar relacionado a barreiras institucionais e culturais que limitam a construção de vínculos, comprometendo sua adaptação e satisfação profissional. A CRSA denuncia que a forma como o espaço institucional é estruturado pode influenciar a experiência das(os) docentes, reforçando sensações de exclusão e isolamento.

As narrativas das professoras na Etapa 3, cruzadas com os dados sobre a consciência de si mesmas como professoras (ou autoconsciência) evidenciam como a dimensão do 'eu percebido', ou seja, como elas são vistas por estudantes e colegas no ambiente educacional, é particularmente complexa para mulheres negras nos IFs. Lélia relata usar intencionalmente sua imagem (*“mulher negra, de bleckão claro”, “toda montada”*) como uma forma de imposição e transgressão em espaços historicamente brancos e masculinizados. Essa estratégia, embora demonstre agência, sublinha a necessidade de uma 'vigilância constante' sobre a própria apresentação, uma carga mental adicional ao trabalho docente. Sob a ótica da CRSA, a presença dessas professoras em espaços institucionais pode ser vista como uma reconfiguração simbólica do espaço, desafiando normas tácitas de quem 'pertence' e como deve 'parecer'. No caso de Antonieta, a reação negativa ao raspar o cabelo ilustra como até mesmo escolhas pessoais de aparência são politizadas e sujeitas a julgamento em ambientes que carecem de diversidade e abertura cultural, reforçando a ideia de que o corpo da mulher negra no ambiente acadêmico é

frequentemente um campo de disputa. Tais percepções, conforme aponta a Teoria Crítica da Raça, não são incidentais, mas reflexos de estruturas racistas e sexistas que se manifestam no cotidiano e afetam o bem-estar e o senso de pertencimento.

Como aponta Gomes (2005), discutir relações raciais no campo da Educação exige reconhecer o papel de intelectuais negra(os) como produtoras legítimas de conhecimento e não apenas como objetos de estudo, uma vez que o racismo incide sobre os sujeitos, mas também sobre os saberes. Assim, disputar o espaço acadêmico é também disputar o que se reconhece como ciência. Negar o racismo como estruturante das relações sociais é uma forma de mantê-lo operando silenciosamente (Ribeiro, 2017), o que reforça a importância de abordagens que tragam essas discussões para o centro da análise educacional.

A associação estatisticamente significativa entre questões de religiosidade/espiritualidade e o uso de reavaliação cognitiva, sugere que a espiritualidade pode desempenhar um papel na forma como as(os) professoras(es) lidam com desafios emocionais, uma vez que, como apontado por Rodrigues *et al.*, 2023, crenças e práticas religiosas ou espirituais podem auxiliar na promoção do bem-estar emocional, ao ativar diversas áreas cerebrais associadas a recompensas, emoções, raciocínio moral e concentração (Rodrigues *et al.*, 2023). No contexto docente, a reavaliação cognitiva pode permitir que professoras(es) ressignifiquem dificuldades diárias, reduzindo o impacto emocional negativo e promovendo maior equilíbrio emocional (Gross, 2002). Assim, o resultado sugere que a espiritualidade pode funcionar como um fator de suporte emocional, mas não de maneira isolada, uma vez que há outros elementos socioculturais, como apoio social e reconhecimento institucional, que também desempenham um papel essencial no bem-estar das(os) professoras(es) (Aldrup *et al.*, 2020).

De maneira geral, os achados deste estudo reforçam que a experiência docente é um fenômeno complexo e dinâmico, influenciado por fatores individuais, institucionais e socioculturais. A análise demonstrou que saúde mental, regulação emocional e pertencimento profissional estão interligados, destacando a importância de um suporte institucional efetivo para a promoção do bem-estar docente. Além disso, a interseccionalidade dos desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) evidencia a necessidade de abordagens mais inclusivas e de políticas educacionais que considerem não apenas as demandas pedagógicas, mas também os aspectos emocionais e relacionais da docência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar fatores que caracterizam o ensino e o desenvolvimento docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando aspectos contextuais, emocionais e cognitivos.

De acordo com as três etapas estabelecidas nesta pesquisa, aponta-se a investigação, de forma geral, como tendo sido satisfatória, no sentido de alcance dos objetivos traçados, uma vez que é possível confirmar, com os resultados, os indicadores relacionadas à cada fase: (1) Levantamento de informações acerca dos Institutos Federais e mapeamento do perfil de docentes atuantes em IFs em todo o Brasil; (2) Avaliação de estados emocionais (saúde mental, felicidade subjetiva, emoções na docência e estratégias de regulação emocional); e (3) Investigação da percepção docente em IFs sob uma perspectiva relacional.

Os resultados demonstraram que a experiência docente nos Institutos Federais se constrói de maneira abrangente e multifacetada e reforçam a Teoria do Cérebro do Ensino (Rodriguez; Fitzpatrick, 2014), ao apresentar a docência como uma interação complexa e recíproca entre professor(a) e estudante(s), sendo o(a) docente também compreendido como um(a) aprendiz. Portanto, é necessário o desenvolvimento da consciência sobre si mesmo(a), sobre as(os) estudantes, sobre o processo de ensino, sobre a interação e sobre o contexto, enfatizando a característica relacional do ensino e que uma compreensão profunda desses elementos é essencial para se tornar um(a) educador(a) eficaz.

Assim, esta pesquisa reafirma a importância de um olhar mais aprofundado sobre os processos cognitivos e emocionais envolvidos no ensino. Ao investigar a docência sob uma perspectiva relacional e emocionalmente demandante, na interface entre Neurociência e Educação, este estudo abre caminhos para o aprofundamento da compreensão sobre a imprescindibilidade de um olhar atento também para o sujeito que ensina. Além disso, ao considerar a realidade dos Institutos Federais, modelo de ensino presente em todos os estados brasileiros, a pesquisa fortalece a discussão sobre os desafios institucionais específicos desse ambiente, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais mais sensíveis às necessidades das(os) professoras(es). Dessa forma, espera-se que os achados aqui apresentados incentivem novas investigações sobre o “cérebro docente” e a construção de estratégias que promovam maior suporte à saúde mental e ao bem-estar das(os) profissionais da educação.

Apesar da abrangência da pesquisa, algumas limitações devem ser reconhecidas. A opção metodológica por integrar dados quantitativos e qualitativos trouxe complementaridade à análise,

permitindo uma visão mais ampla sobre a experiência docente. No entanto, essa abordagem também exige cautela na interpretação, pois cada tipo de dado opera em lógicas diferentes e nem sempre são diretamente comparáveis. Além disso, por se tratar de uma pesquisa exploratória, a amplitude do foco investigativo levou à coleta de um volume extenso de informações, o que, por um lado, enriquece a compreensão do fenômeno, mas, por outro, não esgota todas as possibilidades de análise, deixando lacunas a serem aprofundadas em estudos futuros.

Como apontado anteriormente, o fato de as(os) professoras(es) terem aderido ao questionário na Etapa 1, mesmo sendo extenso, pode indicar uma forte vontade de serem ouvidas(os) e de compartilharem suas experiências, sugerindo que as(os) professoras(es) valorizam a oportunidade de contribuir para pesquisas que as(os) afetam diretamente e estão dispostas(os) a investirem tempo e esforço para isso.

Ressalta-se a preocupação em criar um ambiente acolhedor e inclusivo desde o primeiro contato, com uma abordagem mais personalizada que visava estabelecer uma conexão próxima com as(os) participantes, demonstrando interesse genuíno em ouvir suas vozes e compreender suas experiências.

Assim, houve uma decisão consciente em relação à quantidade de questões e opções de respostas abrangentes e flexíveis na Etapa 1, permitindo que as(os) participantes escolhessem as que melhor refletissem suas próprias experiências e sentimentos, além da inclusão da opção "Outro", em muitas das questões, para que as(os) participantes pudessem personalizar suas respostas, garantindo que ninguém se sentisse limitada(o) pelas opções predefinidas.

No entanto, ao buscar essa abordagem mais inclusiva, foram assumidos desafios na análise estatística dos dados. A complexidade das opções de resposta e a inclusão da opção "Outro" podem tornar a categorização e análise dos dados mais desafiadoras.

Sendo assim, é importante reconhecer que essa abordagem pode ser considerada uma limitação da pesquisa, em virtude da possibilidade de afetar a identificação de padrões ou associações significativas entre variáveis. Portanto, é fundamental refletir sobre as complexidades envolvidas na condução de uma pesquisa inclusiva e buscar maneiras de equilibrar a flexibilidade das opções de resposta com a necessidade de análises estatísticas robustas.

Reconhecendo-se a não neutralidade dos números e a impossibilidade de os dados falarem por si só, mais uma vez é aqui reforçada a importância da adoção de uma postura crítica, ao utilizar métodos quantitativos em pesquisas (Castilho; Gillborn, 2023). Diante das limitações intrínsecas desses métodos, a complementação com abordagens qualitativas, possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados.

Apesar dos desafios, acredita-se que a decisão de tornar a pesquisa mais humanizada e inclusiva teve seu mérito, considerando-se a adesão de participantes, com retornos positivos em relação aos procedimentos técnicos adotados na coleta dos dados, como um incentivo ao compartilhamento de experiências, de maneira detalhada e autêntica.

Uma outra limitação importante a ser reconhecida é que este estudo não considerou diretamente a perspectiva das(os) estudantes. Embora a pesquisa tenha se concentrado na experiência docente, a relação professor(a)-aluno(a) é essencial para compreender a dinâmica do ensino e os impactos emocionais e cognitivos envolvidos no processo educativo. Futuras investigações poderiam buscar evidências e incorporar o olhar das(os) estudantes, permitindo uma compreensão mais aprofundada da interação entre ensino e aprendizagem.

Especificamente na Etapa 3, a amostra reduzida de cinco participantes representa uma limitação da pesquisa, na medida em que restringe a diversidade de perspectivas analisadas. No entanto, essa escolha foi conscientemente fundamentada tanto na viabilidade da análise narrativa – que demanda um exame detalhado das transcrições – quanto na intencionalidade de um recorte teórico baseado na Teoria Crítica da Raça (CRT). O foco exclusivo em docentes negras de diferentes regiões do Brasil não apenas garantiu diversidade regional, mas também permitiu examinar as interseccionalidades presentes na experiência docente, reconhecendo a influência das relações de poder na produção do conhecimento. Para estudos futuros, recomenda-se ampliar essa abordagem com um número maior de participantes e uma equipe de pesquisadores(as), possibilitando uma análise ainda mais aprofundada das narrativas docentes em diferentes contextos educacionais.

Dado o caráter exploratório deste estudo e as limitações mencionadas, pesquisas futuras podem aprofundar questões como o impacto da cultura institucional na retenção e motivação de docentes, o papel das redes de apoio na adaptação e permanência das(os) professoras(es) em diferentes contextos, e como a interação com as(os) estudantes influencia a saúde mental e a regulação emocional das(os) docentes. Ainda, destaca-se a necessidade de que a interseccionalidade seja reconhecida como um fator relevante na gestão educacional, de modo que ações institucionais sejam mais inclusivas e eficazes no suporte aos diferentes perfis docentes.

Destaca-se, mais uma vez, que a pesquisa evidenciou um baixo índice de docentes que possuem alguma formação na interface entre Neurociência e Educação, bem como um interesse reduzido pelo tema. E esse dado pode estar relacionado à percepção de que a Neurociência se restringe à compreensão dos processos de aprendizagem das(os) estudantes, negligenciando o papel do cérebro docente na prática pedagógica. Assim, compreender o funcionamento do

próprio cérebro pode ser um diferencial na prática pedagógica, promovendo maior autoconsciência e eficiência no ensino.

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

A formação inicial e continuada de professoras(es) poderia incluir, portanto (além dos achados neurocientíficos a respeito de como o cérebro aprende), conhecimentos sobre o cérebro do ensino e suas consciências, com destaque para tópicos como regulação emocional, metacognição, neuroplasticidade e impacto do estresse no desempenho docente. A partir destas concepções, a Neurociência aplicada à Educação não será vista apenas como um campo voltado ao aprendizado das(os) alunas(os), mas também das(os) próprias(os) docentes, enquanto aprendizes, e como uma ferramenta para promover o bem-estar do(a) professor(a). A incorporação de abordagens críticas na formação docente pode contribuir para a ampliação das reflexões sobre pertencimento, reconhecimento e desafios institucionais que afetam a experiência docente de forma interseccional.

Assim, torna-se fundamental que políticas institucionais voltem seu olhar para o bem-estar docente, reconhecendo que um(a) professor(a) emocionalmente saudável e motivado(a) não apenas aprimora sua prática pedagógica, mas também contribui para um ambiente de ensino transformador. Integrar conhecimentos neurocientíficos e abordagens críticas na formação e no suporte institucional pode ser um caminho para construir um sistema educacional equitativo, inclusivo e humanizado.

REFERÊNCIAS

- ALDAO, Amelia. The future of emotion regulation research: Capturing context. **Perspectives on Psychological Science**, v. 8, n. 2, p. 155-172, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691612459518>
- ALDRUP, Karen; KLUSMANN, Uta; LÜDTKE, Oliver; GUNTERT, Stefanie T.; FRENZEL, Anne C. Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. **Learning and Instruction**, v. 66, p. 101296, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais, 2019.
- AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: Sesi/DN, 2022.
- AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. Dal Castel; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1217-1232, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11894>
- ANSARI, Daniel; COCH, Dona; SMEDT, Bert De. Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us? **Educational Philosophy and Theory**, v. 43, n. 1, p. 37-42, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00705.x>
- ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00087318, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>
- ARROYO, Michelle A. The social and emotional issues of teacher's professional identity development. In: MADDEN-DENT, Tara; OLIVER, Deborah (org.). **Leading schools with social, emotional, and academic development** (SEAD). IGI Global, 2021. p. 101-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-7998-6728-9.ch006>
- BAKKER, Cok; MONTESSORI, Nicolina Montesano. Developing a Better Understanding of Complexity in Education: An Introduction to the Various Research Projects. In: BAKKER, Cok; MONTESSORI, Nicolina Montesano (org.). **Complexity in Education: From Horror to Passion**. Rotterdam: SensePublishers, 2016. p. 31-51.
- BANG, Hyeyoung; MONTGOMERY, Diane. Exploring Korean and American teachers' preferred emotional types. **Roeper Review**, v. 32, n. 3, p. 176-188, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485305>
- BARDEL, Grecucci; GROSS, Allen Teixeira; NEACSIU, Carson Brown. The neural circuitry of emotional regulation: evidence from multimodal imaging. **BrainBridge: Neuroscience and Biomedical Engineering**, v. 1, n. 1, p. 27-41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35335/pwa46w25>
- BARRETT, Lisa Feldman. **How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

BARGH, John A. What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious social behavior. **European Journal of Social Psychology**, v. 36, n. 2, p. 147-168, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.336>

BARRAZA, José F.; RODRÍGUEZ, Daniela A. Executive functions and theory of mind in teachers and non-teachers. **Psicología Educativa**, v. 29, n. 2, p. 117-126, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19915>

BATTRO, Antonio M. The teaching brain. **Mind, Brain, and Education**, v. 4, n. 1, p. 28-33, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01080.x>

BATTRO, Antonio M. *et al.* **The cognitive neuroscience of the teacher–student interaction**. *Mind, Brain, and Education*, v. 7, n. 3, p. 177-181, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12025>

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o Sistema Nervoso**. Tradução Carla Dalmaz, Jorge Alberto Quillfeldt, Maria Elisa Calcagnotto. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BELL, Derrick A. **Faces at the Bottom of the Well: The Permanence of Racism**. New York: Basic Books, 1992.

BETHLEHEM, Richard *et al.* Brain charts for the human lifespan. **Nature**, v. 604, n. 7906, p. 525-533, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04554-y>

BOIAN, Ana Caroline; SOARES, Dayane Suelen de Moraes; LIMA, Jailson. Questionário de Regulação Emocional. **Stanford Psycholinguistics Lab**. Portuguese (Brazilian) Speech Corpus and Resources. Stanford: Stanford University, [s.d.]. Disponível em: https://spl.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj19321/files/media/file/portuguese_brazilian.pdf. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2012.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.286, de 29 de abril de 2024. Altera a estrutura da carreira do magistério federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.286-de-29-de-abril-de-2024-540165465>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRIDGES, Khiara M. **Critical race theory: a primer**. St. Paul, MN: Foundation Press, 2019.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrizio Soares. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos institutos federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.4024>

BROCKINGTON, Guilherme; BALARDIN, Joana Bisol; MORAIS, Guilherme Augusto Zimeo; MALHEIROS, Amanda; LENT, Roberto; MOURA, Luciana Monteiro; SATO, João R. From the Laboratory to the Classroom: The Potential of Functional Near-Infrared Spectroscopy in Educational Neuroscience. **Frontiers in Psychology**. v. 9, n. 1840, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01840>

BROSCH, Tobias *et al.* The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. **Swiss medical weekly**, v. 143, n. 1920, p. w13786-w13786, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4414/smww.2013.13786>

BRUER, John T. Education and the Brain: A Bridge Too Far. **Educational Researcher**, v. 26, n. 8, p. 4-16, 1997. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X026008004>

CASTILLO, Wendy; GILLBORN, David. How to “QuantCrit”: Practices and questions for education data researchers and users. **Manuscript under review**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26300/v5kh-dd65>

CHEN, Junjun. Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. **Cambridge Journal of Education**, v. 51, n. 3, p. 327-357, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>

CHEN, Junjun. Research review on teacher emotion in Asia between 1988 and 2017: Research Topics, research types, and research methods. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 1628, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>

CHEN, Zixi *et al.* Understanding the Complexity of Teacher Emotions From Online Forums: A Computational Text Analysis Approach. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 921, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00921>

CHEN, Junjun; CHENG, Tianjun. Review of research on teacher emotion during 1985–2019: a descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. **European Journal of Psychology of Education**, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>

CHEN, Junjun; YIN, Hongbiao; FRENZEL, Anne C. Teacher Emotions Matter: Nature, Antecedents, and Effects. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 605389, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.605389>

COSENZA, Ramos M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage publications, 2017.

CUNTI, Antonia; PRIORE, Alessandra. Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente. **Pedagogia oggi**, v. 17, n. 1, p. 525-540, 2019. DOI: [10.7346/PO-012019-35](https://doi.org/10.7346/PO-012019-35)

CUTULI, Debora. Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. **Frontiers in systems neuroscience**, v. 8, p. 110157, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00175>

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; BORSA, Juliane Callegaro; KOLLER, Silvia Helena. Adaptação e propriedades psicométricas da versão Brasileira do índice de saúde mental (ISM-5). **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 27, n. 2, p. 323-331, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427213>

DAMÁSIO, Figueiredo; ZANON, Cristian; KOLLER, Sílvia Helena. Validation and psychometric properties of the Brazilian version of the Subjective Happiness Scale. **Universitas Psychologica**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.vppb>

DAMASIO, Antonio. **Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain**. New York: G.P. Putnam's Sons, 1994.

DAMASIO, Antonio. **The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness**. New York: Harcourt Brace, 1999.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Editora Companhia das Letras, 2012.

DAMASIO, Antonio. **The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures**. New York: Pantheon Books, 2018.

DAVIDSON, Richard J.; MCEWEN, Bruce S. Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. **Nature Neuroscience**, v. 15, n. 5, p. 689-695, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1038/nn.3093>

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 135-168, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

DONKER, Monika H. *et al.* Handling demanding situations: Associations between teachers' interpersonal behavior, physiological responses, and emotions. **The Journal of Experimental Education**, v. 93, n. 1, p. 91-109, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2023.2249837>

EISENBERGER, Naomi I.; LIEBERMAN, Matthew D.; WILLIAMS, Kipling D. Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. **Science**, v. 302, n. 5643, p. 290-292, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1089134>

EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace V. Facial action coding system. **Environmental Psychology & Nonverbal Behavior**, 1978.

EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace V. A New Pan-Cultural Facial Expression of Emotion. **Motivation and Emotion**, New York, v. 10, n. 2, p. 159-168, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00992253>

FANTE, Chiara; CITTA', Giuseppe; LA GUARDIA, Dario; MANGANELLO, Flavio. Research trends in Educational Neuroscience: Textual Analysis and mapping of the latest scholarly publications. **QTIMES Journal of Education - Technology and Social Studies**. v. 2. n. 1, 2023. Disponível em: https://www.qtimes.it/?p=file&d=202302&id=fante-et-al_qtimes-jetss_feb23_1.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

FANTE, Chiara *et al.* Social Inclusion and Exclusion: How Evolution Changes Our Relational and Social Brain. *In*: MORESE, Rosalba; AURIEMMA, Vincenzo; PALERMO, (org.). **Evolutionary Psychology Meets Social Neuroscience**. IntechOpen, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.99916>

FERREIRA, Gleisson Lima; QUEIROZ, Maria Valéria Lima. A trajetória da Teoria Crítica da Raça: história, conceitos e reflexões para pensar o Brasil. **Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 201-229, 2018. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/TCR- texto-teorico-BOM-para-base.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FIELD, Andy. **Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013.

FISCHER, Kurt W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. **Psychological Review**, 87, 477-531, 1980. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.6.477>

FISCHER, Kurt W.; ROSE, Samuel P. Dynamic development of coordination of components in brain and behavior: A framework for theory and research. *In*: DAWSON, G.; FISCHER, K. W. (Eds.), **Human behavior and the developing brain**. (p. 3-66). New York: Guilford Press, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRENZEL, Anne C. Teacher emotions. *In*: PEKRUN, R; LINNENBRINK-GARCIA, L. (Orgs). **International Handbook of Emotions in Education**. New York, NY: Routledge, p. 494-519, 2014.

FRENZEL, Anne C.; PEKRUN, Reinhard; GOETZ, Thomas *et al.* Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). **Contemporary Educational Psychology**, v. 46, p. 148-163, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>

FRENZEL, Anne C.; DANIELS, Lia; BURIC', Irena. Teacher emotions in the classroom and their implications for students. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 250-264, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

FRIED, Leanne; MANSFIELD, Caroline; DOBOZY, Eva. Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. **Issues in Educational Research**, v. 25, n. 4, p. 415-441, 2015. DOI:

<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.843742334463882>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 83-112, 2018.

FRITH, Uta; FRITH, Chris D. The neural basis of mentalizing. **Neuron**, v. 50, n. 4, p. 531-534, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001>

GARCIA, Nichole M.; LÓPEZ, Nancy; VÉLEZ, Verónica N. QuantCrit: rectifying quantitative methods through critical race theory. **Race Ethnicity and Education**, v. 21, n. 2, p. 149-157, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1377675>

GEISELMAN, R. Edward *et al.* Enhancement of eyewitness memory with the cognitive interview. **The American journal of psychology**, p. 385-401, 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/1422492>

GIBBS, Graham R. **Analyzing Qualitative Data**. London: SAGE Publications, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GILLBORN, David; WARMINGTON, Paul; DEMACK, Sean. QuantCrit: education, policy, 'Big Data' and principles for a critical race theory of statistics. **Race Ethnicity and Education**, v. 21, n. 2, p. 158-179, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1377417>

GKINTONI, Evgenia; HALKIOPOULOS, Constantinos; ANTONOPOULOU, Hera. Educational Neuroscience in Academic Environment: a conceptual review. **Technium Soc. Sci. J.**, v. 39, p. 411, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47577/tssj.v39i1.8208>

GOLA, Giancarlo. Conoscere l'insegnamento attraverso il cervello. Prospettive di interazione tra neuroscienze e processi didattici dell'insegnante. **Formazione Insegnamento**, v. 18, n. 2, p. 64-74, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761780075006>
Acesso em: 10 mar. 2022.

GOLA, Giancarlo. Cosa succede nel cervello quando si insegna? La prospettiva Teaching Brain. **RTH - Sezione BEC Bio-Education & Cognition**, n. 8, p. 56-60, 2021. DOI: <https://doi.org/10.6093/2284-0184/7628>

GOLA, Giancarlo *et al.* The teaching brain: Beyond the science of teaching and educational neuroscience. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 823832, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.823832>

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN: 978-85-249-1579-6.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 145-152.

GROSS, James J. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. **Psychophysiology**, v. 39, n. 3, p. 281-291, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>

GROSS, James. J. Emotion Regulation: Current status and future prospects. **Psychological Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOWARD-JONES, Paul. Educational neuroscience: Classroom practice and the brain. *In*: CAPEL, Susan *et al.* **Learning to Teach in the Secondary School**. Routledge, 2022. p. 367-379.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: Painel de Resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. **Mind, Brain, and Education**, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

JORDAN, Judith V. The relational-cultural model: A theory of growth in connection. *In*: JORDAN, Judith V. (org.). **Women's Growth in Diversity: More Writings from the Stone Center**. Guilford Press, 1997.

KANDEL, Eric R. *et al.* **Princípios de neurociência**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

KOHLI, Rita. Critical race reflections: Valuing the experiences of teachers of color in teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 12, n. 2, p. 235-251, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613320902995491>

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William F. IV. Toward a Critical Race Theory of Education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-68, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819509700104>

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Critical race theory in education: A scholar's journey**. Teachers College Press, 2021.

LEDOUX, Joseph. **The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life**. New York: Simon & Schuster, 1998.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2025.

LUJAN, Heidi L.; RAIZADA, Amit; DICARLO, Stephen E. Critical skill of teaching: learning the cognitive and emotional states of our students during class. **Advances in Physiology Education**, v. 45, n. 1, p. 59-60, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1152/advan.00219.2020>

LYUBOMIRSKY, Sonja; LEPPER, Heidi S. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. **Social indicators research**, v. 46, p. 137-155, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>

MARTÍN-MARÍA, Natalia *et al.* Relationship between subjective well-being and healthy lifestyle behaviours in older adults: a longitudinal study. **Aging & Mental Health**, v. 24, n. 4, p. 611-619, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1548567>

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MCCRAE, Robert R.; COSTA, Paul T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. **Journal of personality and social psychology**, v. 52, n. 1, p. 81, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>

MCHORNEY, Colleen A.; WARE JR, John E. Construction and validation of an alternate form general mental health scale for the medical outcomes study short-form 36-Item health survey. **Medical care**, v. 33, n. 1, p. 15-28, 1995.

MÉRIDA-LÓPEZ, Sergio *et al.* Teachers' subjective happiness: Testing the importance of emotional intelligence facets beyond perceived stress. **Psychology research and behavior management**, p. 317-326, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S350191>

MESQUITA, Batja. **Between Us: How Cultures Create Emotions**. New York: W. W. Norton & Company, 2019.

MEYDAN, Cem Harun; AKKAS, Handan. The Role of Triangulation in Qualitative Research: Converging Perspectives. In: ELHAMI, A.; ROSHAN, A.; CHANDAN, H. (org.). Principles of Conducting Qualitative Research in Multicultural Settings. **IGI Global Scientific Publishing**, p. 101-132, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3306-8.ch006>

MORAES, Gustavo Henrique Moraes *et al.* **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica. Brasília: Evobiz, 2020.

MORAIS, Fernanda Araújo; GONDIM, Sônia Maria Guedes; PALMA, Eliane Maria da Silva. Demandas de trabalho emocional docente: um estudo em uma instituição federal de ensino. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 1, e1582, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1582>

MORAIS, Fernanda Araújo; GONDIM, Sônia Maria Guedes; PALMA, Eliane Maria da Silva. Emotional regulation in the workplace: A qualitative study with teachers. **Educação em Revista**, v. 39, e41010, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841010>

MOREIRA, Tatiana *et al.* Adaptation of the Teacher Emotions Scales (TES) to the Brazilian context. **Psico-USF**, v. 26, n. spe, p. 71-81, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-8271202126nesp08>

MORRISON, Deb; ANNAMMA, Subini Ancy; JACKSON, Darrell D. (org.). **Critical race spatial analysis**: Mapping to understand and address educational inequity. Taylor & Francis, 2017.

MOSELY, Micia. The Black teacher project: How racial affinity professional development sustains Black teachers. **The Urban Review**, v. 50, n. 2, p. 267-283, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0450-4>

NWOKO, Joy C. *et al.* A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. **International journal of environmental research and public health**, v. 20, n. 12, p. 6070, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>

OCHSNER, Kevin N.; GROSS, James J. The cognitive control of emotion. **Trends in cognitive sciences**, v. 9, n. 5, p. 242-249, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010. ISBN 978-85-89571-68-5.

PANKSEPP, Jaak; LANE, Richard D.; SOLMS, Mark; SMITH, Ryan. Reconciling cognitive and affective neuroscience perspectives on the brain basis of emotional experience. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 76, p. 187-215, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.010>

PASQUALI, Luiz. **Psicometria**: teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

PATIAS, Neiva D.; HOHENDORFF, José V. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 24, e43536, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.43536>

PEKRUN, Reinhard. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational psychology review**, v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

PENG, Shimeng; OHIRA, Shigeki; NAGAO, Katashi. Reading Students' Multiple Mental States in Conversation from Facial and Heart Rate Cues. In: International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2020), 12., 2020. **Proceedings** [...] v. 1 p. 68-76. ISBN: 978-989-758-417-6.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. Prodoc: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 10, n. 18, p. 67-74, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v10i18.181>

PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade docente nos Institutos Federais**: socialização da profissionalidade do professor iniciante na carreira EBTT. Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493, v. 14, n. 1, p. 122-126, 2022.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 6. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; SILVA, Thainá Rocha; MELO, João Pedro Nicolete. Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes. **Escola e desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia da Educação, p. 67-89, 2021. Disponível em: https://sites.usp.br/gepespp-ledep/wp-content/uploads/sites/662/2022/01/Escola-e-desenvolvimento-humano_contribuicoes-da-psicologia-da-educacao.pdf#page=63. Acesso em: 25 abr. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira *et al.* Intersection Between Spirituality and Neuroscience: Biological Bases of Transcendental Experiences. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, São Paulo (SP), v. 17, n. 9, p. e04148, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n9-015>

RODRIGUEZ, Vanessa. The teaching brain and the end of the empty vessel. **Mind, Brain, and Education**, v. 6, n. 4, p. 177-185, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2012.01155.x>

RODRIGUEZ, Vanessa. The human nervous system: A framework for teaching and the teaching brain. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 1, p. 2-12, 2013a. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12000>

RODRIGUEZ, Vanessa. The potential of systems thinking in teacher reform as theorized for the teaching brain framework. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 2, p. 77-85, 2013b. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12013>

RODRIGUEZ, Vanessa. **Exploring Social-Emotional Cognition and Psychophysiologic Synchrony During Teaching Interactions**. 2016. Doctoral dissertation – Harvard Graduate School of Education, 2016. Disponível em: <https://dash.harvard.edu/server/api/core/bitstreams/7312037d-e6d1-6bd4-e053-0100007fdf3b/content>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RODRIGUEZ, Vanessa *et al.* With awareness comes competency: The five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. **Early education and Development**, v. 31, n. 7, p. 940-972, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1794496>

RODRIGUEZ, Vanessa *et al.* Silent expectations: An exploration of women pre-Kindergarten teachers' mental health and wellness during Covid-19 and beyond. **Early childhood research quarterly**, v. 60, p. 80-95, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.006>

RODRIGUEZ, Vanessa; FITZPATRICK, Michelle. **The teaching brain**: an evolutionary trait at the heart of education. New York: The New Press, 2014.

ROLLINS, Oliver. Towards an antiracist (neuro)science. **Nature Human Behaviour**, v. 5, p. 540-541, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01075-y>

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

SÁ, Edvaldo Batista de; SANTOS, Yuri Luciano; SILVA, Tatiana Dias. **Edição Censo Demográfico 2022**. Ministério da Igualdade Racial. (Informe MIR – Monitoramento e avaliação, nº 3), Brasília: DF, fev/2024. 13 p. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SALEM, André. Segments répétés et analyse statistique des données textuelles. **Histoire & mesure**, p. 5-28, 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24565797>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBT: impactos do Reconhecimento de Saberes e Competências na formação e no trabalho docente da UFPA**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2019.

SANTOS, Mario Lucas Alves dos; SOUZA, Marcos Lopes de. Professores negros e gays na Educação Básica: uma revisão de literatura com base em dissertações e teses. **Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira**, v. 2, p. 306-315, 2024.

SARIC, Marjeta. Teachers' emotions: research review from a psychological perspective. **Journal Of Contemporary Educational Studies**, v. 66, n. 4, p. 10-25, 2015.

SCHWERTNER, Rafaela *et al.* Psychiatric Symptoms and Emotional Memory: Mental Health of Teachers Versus Non-teachers. **Trends in Psychology**, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43076-025-00436-0>

SMITH, Andrea N. Critical race theory: Disruption in teacher education pedagogy. **Journal of Culture and Values in Education**, v. 3, n. 1, p. 52-71, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46303/jcve.03.01.4>

SOUSA, Yuri Sá Oliveira. O uso do software Iramuteq: fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 1541-1560, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/64034/40275>. Acesso em: 30 nov. 2024.

STRAUSS, Sidney; ZIV, Margalit; STEIN, Adi. Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. **Cognitive development**, v. 17, n. 3-4, p. 1473-1487, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00128-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00128-4)

STRAUSS, Sidney. Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. In: PILLEMER, D.; WHITE, S (org.), **Developmental psychology and social change**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610400.016>

SURREY, Janet L. **The "self-in-relation": A theory of women's development**. Wellesley, MA: Wellesley College, Stone Center for Developmental Services and Studies, 1985.

SUTTON, Rosemary E. Emotional regulation goals and strategies of teachers. **Social Psychology of Education**, v. 7, p. 379–398, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAXER, Jamie L.; GROSS, James J. Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. **Teaching and Teacher Education**, v. 74, p. 180–189, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>

THOMAS, Vaso. Being “cool” is not enough: Interrogations on White-ethnic privilege and student-teacher relations. **Humanity & society**, v. 31, n. 2-3, p. 146–163, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/016059760703100202>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÉLEZ, Verónica N.; SOLÓRZANO, Daniel G. Critical race spatial analysis: Conceptualizing GIS as a tool for critical race research in education. *In*: **Critical race spatial analysis**. Routledge, 2017. p. 8–31.

VOGT, W. Paul; JOHNSON, R. Burke. **Dictionary of statistics & methodology**: a nontechnical guide for the social sciences. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.

WIERENGA, Lara Marise *et al.* Recommendations for a better understanding of sex and gender in the neuroscience of mental health. **Biological Psychiatry**: Global Open Science, v. 4, p. 100283, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bpsgos.2023.100283>

WILSON, Elaine; BRADY, Jude. Well-being of school teachers. *In*: GIRALDEZ-HAYES, Andrea; BURKE, Jolanta. **Applied positive school psychology**. Taylor & Francis, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003228158-28>

YIN, Hongbiao. Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. **Social Psychology of Education**, v. 19, p. 1–22, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>

YIN, Hongbiao; HUANG, Shenghua; CHEN, Gaowei. The relationships between teachers’ emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. **Educational Research Review**, v. 28, p. 100283, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZARDO, Andressa Loise; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. O trabalho do professor nas pesquisas de educação e neurociências. **Concilium**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 308–317, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53660/CLM-793-23A48>. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/teachers-work-in-neuroscience-and-education-research-2z17415d.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

APÊNDICE A – Questionário da Etapa 1

Questionário - Docentes - Etapa 1

Colegas Docentes de Institutos Federais!

Este questionário faz parte da 1ª etapa de uma pesquisa de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Neurociências da UFMG (CAAE nº 61268522.6.0000.5149).

O estudo é direcionado a docentes que atuam em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs em todo o Brasil.

A duração total para responder o questionário é de aproximadamente 15 minutos. Caso tenha alguma dúvida ou precise de algum esclarecimento adicional é só enviar um e-mail para: geisy.venancio@ifam.edu.br ou contatar o WhatsApp: (92) 9411-8710.

--> A seguir, um breve vídeo com a apresentação da pesquisadora Geisy **Anny** Venâncio.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

[Apresentação - Geisy Anny Venâncio](#)



Pedimos que leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na sequência.

O envio do questionário ao término de seu preenchimento indica que você leu e aceitou o termo e as condições nele descritas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa de Doutorado intitulada '**Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente**': aspectos socioemocionais da atuação docente na Rede Federal à luz das neurociências, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Neurociências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de Neurociências e Educação, e conduzida pela pesquisadora Geisy Anny Venâncio, sob a orientação da Professora Dra. Juliana Carvalho Tavares.

O estudo é direcionado a docentes que atuam em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e será disponibilizado por meio digital, contendo assinatura das pesquisadoras. Recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos ou fazer *download* e salvá-lo em local seguro.

Por favor, leia com atenção, buscando entender a proposta do estudo. Se tiver dúvidas sobre qualquer ponto da pesquisa ou de sua participação, antes ou mesmo depois de concordar em ser participante voluntário(a), você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras da equipe, pelos meios de contato descritos neste Termo.

O **objetivo** desta pesquisa é analisar a natureza contextualizada das emoções de docentes que atuam em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

Para a realização deste estudo adotaremos **procedimentos metodológicos** que envolvem 3 etapas. Na *etapa 1*, da qual se trata este TCLE, você será convidado(a) a responder um QUESTIONÁRIO ONLINE que tem por objetivo coletar informações sociodemográficas e funcionais (acerca da sua atuação docente), além de conhecer o interesse em participar das etapas seguintes do estudo. Estima-se o tempo médio de preenchimento de 15 minutos. Sendo o questionário online, ele poderá ser respondido no momento e local de sua preferência. O link para preenchimento do questionário será enviado por e-mail, com informações mais detalhadas, incluindo o período em que o questionário ficará disponível para recebimento de respostas.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal de nenhum participante deste estudo, assegurando todos seus direitos fundamentais e individuais, como a ética em pesquisa recomenda. As respostas dos questionários serão armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas as pesquisadoras da equipe. Os dados da pesquisa serão armazenados digitalmente por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) para eventual utilização em pesquisas futuras a serem submetidas novamente à avaliação do Comitê de Ética.

Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes, a caracterização dos mesmos, quando necessária, será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante.

O preenchimento do questionário poderá expor os participantes a **riscos** como cansaço e desconforto pelo tempo gasto no preenchimento. Também há possibilidade de desconforto com algumas questões; se isso acontecer, você poderá parar o preenchimento (ou a resposta), não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Além disso, as pesquisadoras se comprometem a dirigir de maneira respeitosa toda a pesquisa, evitando ao máximo possíveis constrangimentos, interferindo sempre que necessário.

Os **benefícios** para os participantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento em Neurociências e Educação, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas nesse campo.

A sua decisão de participar desta pesquisa é **voluntária**. Você não está sendo obrigado(a) a participar deste estudo e pode se negar a responder qualquer pergunta. Mesmo depois de começar o questionário online, você pode finalizar a sua participação a qualquer momento, tendo assegurada a sua **liberdade de recusa e de desistência**. Não há também despesas ou compensações financeiras.

As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas e/ou prejuízos comprovadamente relacionados à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá perguntar às pesquisadoras da equipe: Geisy Anny Venâncio (doutoranda), por meio do endereço eletrônico geisy.venancio@ifam.edu.br e Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares (orientadora), pelo e-mail julianact@ufmg.br ou telefone (31) 3409-2943. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa, favor contactar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG): Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, UFMG, Belo Horizonte, MG, Tel: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

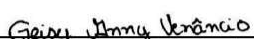
Ao assinar este termo, você declara estar ciente de todas as informações acima prestadas, tendo recebido respostas para todas as suas dúvidas, dando assim o seu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Eu _____ aceito participar da pesquisa '**Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente**': aspectos socioemocionais da atuação docente na Rede Federal à luz das neurociências. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir em qualquer etapa. E que se tiver alguma dúvida posso tirá-la, a qualquer momento, com as pesquisadoras envolvidas.

Cidade/UF, ____ de _____ de 202_.

Assinatura do Participante


Profª. Dra. Juliana Carvalho Tavares
Orientadora
Depto de Fisiologia e Biofísica/ICB/UFMG


Geisy Anny Venâncio
Doutoranda
PPG em Neurociências/UFMG

Ao informar, a seguir, o seu **nome, data** e selecionar “**próxima/next**”, você declara estar ciente de todas as informações acima prestadas, tendo recebido respostas para todas as suas dúvidas, dando assim o seu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

2. Nome completo *

3. Data do preenchimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Impressão do Termo de Consentimento

Recomendamos imprimir este **TCLE** e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos ou fazer download e salvá-lo em local seguro:

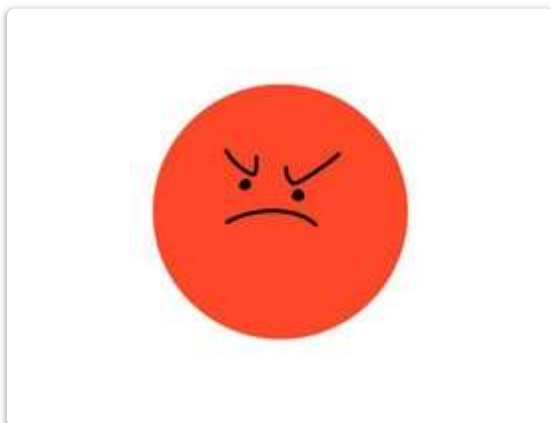
<https://tinyurl.com/TCLE-Etapa1>

4. Escolha, por favor, a imagem que melhor caracteriza como você está se sentindo neste momento, ao iniciar o questionário: *

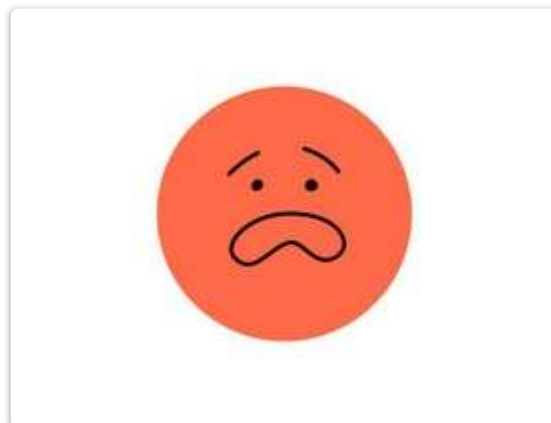
Caso não se sinta contemplado(a) por nenhuma das opções a seguir, fique a vontade para utilizar o campo "Outro" e descrever seu estado atual da maneira que desejar.

Fonte das imagens: Adaptado de [VectorStock.com/44225986](https://www.vectorstock.com/44225986). Acesso em 27 nov. 2022.

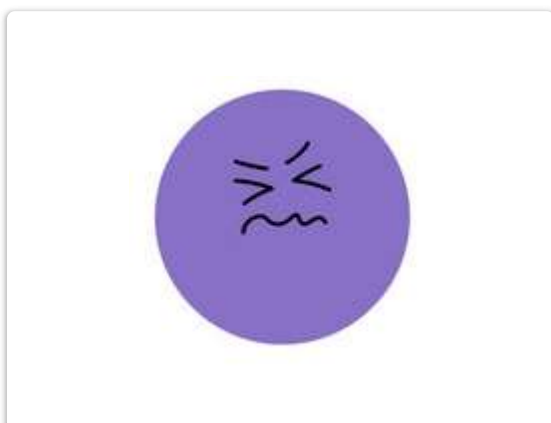
Marcar apenas uma oval.



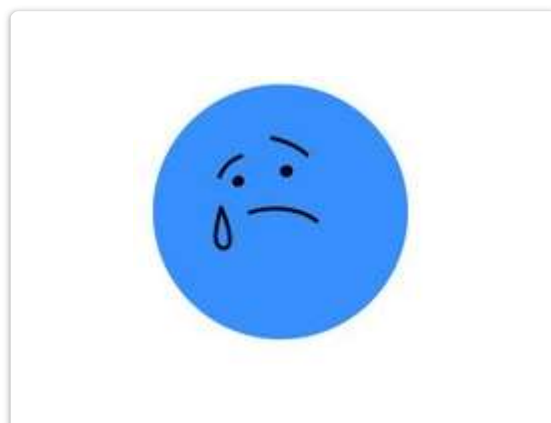
☐ Estou com raiva, aborrecido(a)!



☐ Estou com medo, preocupado(a)!



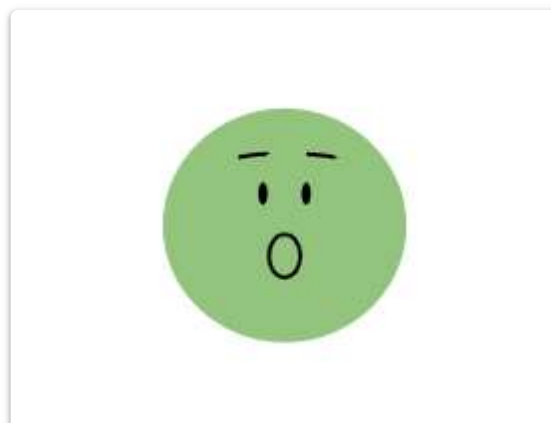
☐ Eu me sinto enojado(a)!



☐ Eu estou triste!



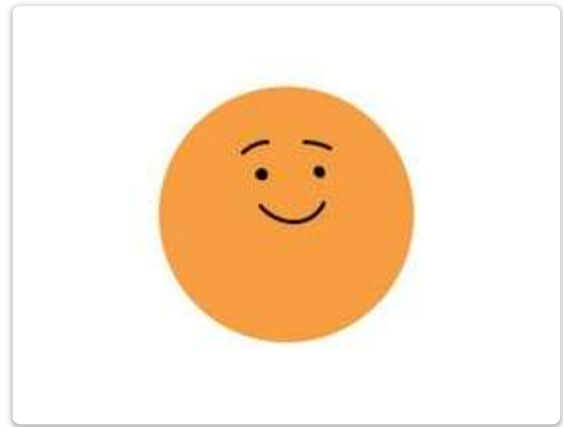
☐ Eu me sinto cansado(a)!



☐ Eu estou surpreso(a)!



☐ Eu estou ok!



☐ Eu me sinto bem!

☐ Outro: _____



☐ Eu me sinto muito bem. Estou feliz!

5. Em média, quantas horas de sono você costuma ter por noite, durante a semana? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 0 a 3 horas de sono

☐ 3 a 6 horas de sono

☐ 6 a 8 horas de sono

☐ mais de 8 horas de sono

☐ Outro: _____

6. Você pratica alguma atividade física regularmente? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Dados gerais

7. Qual seu sexo? (*aspecto biológico*) *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Não desejo declarar

8. Com qual gênero você se identifica? (*como se reconhece*) *

- *cisgênero*: se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer.
- *transgênero*: se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído ao nascer.
- *não-binário*: não se percebe como pertencente a um gênero exclusivamente.

Marcar apenas uma oval.

☐ Mulher cisgênero

☐ Mulher transgênero

☐ Homem cisgênero

☐ Homem transgênero

☐ Não-binário

☐ Não desejo declarar

☐ Outro: _____

9. Qual sua orientação sexual? (*atração ou ligação afetiva que sente por outra pessoa*) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Heterossexual: atração pelo sexo oposto
- ☐ Homossexual: atração pelo mesmo sexo
- ☐ Bissexual: atração por ambos os sexos
- ☐ Assexual: apresenta pouca ou nenhuma atração sexual
- ☐ Pansexual: atração por pessoas, independente do sexo e do gênero
- ☐ Não desejo declarar
- ☐ Outro: _____

10. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 18 a 24
- ☐ 25 a 29
- ☐ 30 a 34
- ☐ 35 a 39
- ☐ 40 a 44
- ☐ 45 a 49
- ☐ 50 a 54
- ☐ 55 a 59
- ☐ > 60

11. Data de Nascimento (*Opcional*)

Favor utilizar o formato dd/mm/aaaa.

Exemplo: 03/01/1985.

12. Nacionalidade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Brasileiro(a) nato(a)
- ☐ Brasileiro(a) naturalizado(a)
- ☐ Estrangeiro(a)
- ☐ Outro: _____

13. Naturalidade (cidade onde nasceu/UF) *

Exemplo: Manaus/AM

14. Domicílio (cidade onde reside atualmente/UF) *

Exemplo: Belo Horizonte/MG

15. Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Solteira (o)
- ☐ Casada (o)
- ☐ União estável
- ☐ Separada (o)
- ☐ Divorciada (o)
- ☐ Viúva (o)
- ☐ Não desejo declarar
- ☐ Outro: _____

16. Como você se autodeclara em relação a cor ou raça/etnia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Branca
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Não sei informar ou não desejo declarar

17. Você se considera pertencente a alguma religião ou grupo religioso/espiritualista? *

É possível indicar mais de uma opção, se for o caso.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sem religião
- ☐ Cristã
- ☐ Cristã católica
- ☐ Cristã evangélica
- ☐ Cristã Protestante
- ☐ Espírita
- ☐ Matrizes africanas
- ☐ Religiões Orientais
- ☐ Judaísmo
- ☐ Islamismo
- ☐ Tradições indígenas
- ☐ Outro: _____

18. Você tem filhas(os)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não tenho filho(a)
- ☐ 01 filho(a)
- ☐ 02 filhos(as)
- ☐ 03 filhos(as)
- ☐ 04 filhos(as)
- ☐ 05 filhos(as) ou mais
- ☐ Outro: _____

19. Quantas pessoas moram com você? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Moro sozinho(a)
- ☐ 01 a 03 pessoas, além de mim.
- ☐ 04 a 07 pessoas, além de mim.
- ☐ 08 a 10 pessoas, além de mim.
- ☐ Mais de 10 pessoas, além de mim.

20. Você possui algum tipo de necessidade específica e/ou deficiência (permanente ou temporária) ou experimenta alguma condição de saúde que requer atendimento/tratamento especializado? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Não sei informar ou não desejo declarar
- ☐ Outro: _____

21. Se a resposta da pergunta anterior foi 'Sim', e se você se sentir a vontade em compartilhar, por favor, informe qual a necessidade específica e/ou deficiência.
(*Opcional*)

Dados funcionais

22. Órgão de Lotação (IF de origem) *

 Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Região Norte - IFAC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)
- ☐ Região Norte - IFAM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas)
- ☐ Região Norte - IFAP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá)
- ☐ Região Norte - IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará)
- ☐ Região Norte - IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia)
- ☐ Região Norte - IFRR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima)
- ☐ Região Norte - IFTO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins)
- ☐ Região Nordeste - IFAL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas)
- ☐ Região Nordeste - IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia)
- ☐ Região Nordeste - IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará)
- ☐ Região Nordeste - IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão)
- ☐ Região Nordeste - IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba)
- ☐ Região Nordeste - IFPE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco)
- ☐ Região Nordeste - IFPI (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí)
- ☐ Região Nordeste - IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte)
- ☐ Região Nordeste - IFS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe)
- ☐ Região Centro-Oeste - IFB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília)
- ☐ Região Centro-Oeste - IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás)

- ☐ Região Centro-Oeste - IFMS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul)
- ☐ Região Centro-Oeste - IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso)
- ☐ Região Sudeste - IFES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo)
- ☐ Região Sudeste - IFMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais)
- ☐ Região Sudeste - IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro)
- ☐ Região Sudeste - IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)
- ☐ Região Sul - IFPR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná)
- ☐ Região Sul - IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul)
- ☐ Região Sul - IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)
- ☐ Outro

23. Caso não tenha encontrado o IF na listagem acima, favor escolher a opção "Outro" e inserir a região e o nome do IF no espaço abaixo. Se já encontrou, basta deixar essa questão em branco, por favor.

Foram inseridos na listagem os Institutos Federais que concederam anuência para a coleta de dados com seus servidores, no entanto, caso você seja vinculado(a) a outro Instituto Federal e também deseje participar deste estudo, sua contribuição será muito bem-vinda.

24. Órgão de Exercício (IF onde está atuando atualmente como docente)

*

Dropdown

Em caso de qualquer tipo de afastamento, favor escolher a opção "Outro" e descrever na sequência, se possível.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Região Norte - IFAC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre)
- ☐ Região Norte - IFAM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas)
- ☐ Região Norte - IFAP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá)
- ☐ Região Norte - IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará)
- ☐ Região Norte - IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia)
- ☐ Região Norte - IFRR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima)
- ☐ Região Norte - IFTO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins)
- ☐ Região Nordeste - IFAL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas)
- ☐ Região Nordeste - IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia)
- ☐ Região Nordeste - IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará)
- ☐ Região Nordeste - IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão)
- ☐ Região Nordeste - IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba)
- ☐ Região Nordeste - IFPE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco)
- ☐ Região Nordeste - IFPI (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí)
- ☐ Região Nordeste - IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte)
- ☐ Região Nordeste - IFS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe)

- ☐ Região Centro-Oeste - IFB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília)
- ☐ Região Centro-Oeste - IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás)
- ☐ Região Centro-Oeste - IFMS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul)
- ☐ Região Centro-Oeste - IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso)
- ☐ Região Sudeste - IFES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo)
- ☐ Região Sudeste - IFMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais)
- ☐ Região Sudeste - IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro)
- ☐ Região Sudeste - IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)
- ☐ Região Sul - IFPR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná)
- ☐ Região Sul - IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul)
- ☐ Região Sul - IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)
- ☐ Outro

25. Caso não tenha encontrado o IF na listagem acima, favor escolher a opção "Outro" e inserir a região e o nome do IF no espaço abaixo. Se já encontrou, basta deixar essa questão em branco, por favor.

Foram inseridos na listagem os Institutos Federais que concederam anuência para a coleta de dados com seus servidores, no entanto, caso você seja vinculado(a) a outro Instituto Federal e também deseje participar deste estudo, sua contribuição será muito bem-vinda.

26. Já passou pelo estágio probatório? *

Considere "Sim" apenas para o caso de já ser servidor(a) efetivo(a), com estágio probatório concluído (a partir de 3 anos).

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sou concursado(a)

☐ Outro: _____

27. Regime de Trabalho *

Marcar apenas uma oval.

☐ 20h

☐ 40h

☐ 40h com Dedicação Exclusiva (D.E.)

☐ Outro: _____

28. Tempo de exercício como Docente no Instituto Federal *

Marcar apenas uma oval.

☐ Até 2 anos

☐ Entre 3 e 5 anos

☐ Entre 6 e 8 anos

☐ Entre 9 e 11 anos

☐ Entre 12 e 15 anos

☐ Acima de 15 anos

☐ Outro: _____

29. Atuou como docente no Instituto Federal durante algum momento do período mais crítico da Pandemia de COVID-19? (Entre 2020 e 2021) *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

30. Escolaridade *

Favor considerar a titulação máxima (curso concluído).

Marcar apenas uma oval.

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

31. Possui algum pós-doutorado já concluído ou está cursando um? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

32. Formação inicial (graduação: nível superior completo) *

É possível indicar mais de uma opção. Favor considerar apenas cursos de graduação completos/finalizados.

Marque todas que se aplicam.

☐ Licenciatura

☐ Bacharelado

☐ Tecnologia

33. Caso você NÃO tenha marcado "Licenciatura" na questão anterior, ou seja, não tenha formação inicial específica para o magistério (docentes SEM licenciatura), você buscou alguma formação pedagógica, como os cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico, voltados especificamente para a docência?

Exemplo: cursos de **Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica**, ofertados por diversos Institutos Federais.

(Escolha "SIM" apenas no caso de curso de caráter pedagógico *em andamento* ou *já concluído*).

Marcar apenas uma oval.

☐ Não

☐ Sim

34. Área de conhecimento da sua **formação inicial (graduação)** - (opções com base ^{*} nas Áreas do Conhecimento estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq)

Caso tenho feito mais de uma graduação, favor marcar as opções correspondentes.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ciências Exatas e da Terra
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Engenharias
- ☐ Ciências da Saúde
- ☐ Ciências Agrárias
- ☐ Ciências Sociais Aplicadas
- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Linguística, Letras e Artes

35. Área de conhecimento da sua **atuação profissional** (opções com base nas Áreas *
do Conhecimento estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico - CNPq)

Favor indicar a(s) área(s) correspondente à sua atuação como docente no Instituto
Federal, de acordo com as disciplinas ministradas e/ou projetos desenvolvidos.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ciências Exatas e da Terra
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Engenharias
- ☐ Ciências da Saúde
- ☐ Ciências Agrárias
- ☐ Ciências Sociais Aplicadas
- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Linguística, Letras e Artes

36. Você exerceu alguma atividade profissional remunerada antes do trabalho docente no Instituto Federal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

37. Em caso afirmativo na questão anterior, por favor, indique a(s) área(s) de atuação prévia ao IF.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Mesma área da minha formação inicial, no setor público.
- ☐ Mesma área da minha formação inicial, no setor privado.
- ☐ Área distinta da minha formação inicial, no setor público.
- ☐ Área distinta da minha formação inicial, no setor privado.
- ☐ Outro: _____

38. Você atua (ou já atuou), como docente, em qual(is) curso(s)/nível(is) no Instituto Federal? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada - disciplina(s) da área básica
- ☐ Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada - disciplina(s) da área técnica
- ☐ Curso Superior (graduação) - Tecnologia
- ☐ Curso Superior (graduação) - Licenciatura
- ☐ Curso Superior (graduação) - Bacharelado
- ☐ Curso Técnico Subsequente
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Pós-graduação lato sensu
- ☐ Pós-graduação stricto-sensu
- ☐ Educação à Distância (favor considerar cursos originalmente na modalidade EaD e não as adaptações para Atividades Pedagógicas Não Presenciais, no contexto pandêmico)
- ☐ Formação Inicial e Continuada (FIC)
- ☐ Outro: _____

39. Você exerce (ou já exerceu) algum cargo de liderança no Instituto Federal? *

Alguma função pedagógico-administrativa com vencimento - Função Gratificada (FG ou CD)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

40. Se a resposta anterior foi "sim", favor informar o(s) cargo(s).

41. Sobre a docência, indique, por favor, a alternativa que melhor caracteriza o seu processo de se tornar docente no Instituto Federal. *

Caso não se sinta contemplado(a) por nenhuma das opções descritas a seguir, fique a vontade para utilizar o campo "Outro" e descrever da maneira que desejar.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre quis ser professor(a).
- ☐ Nunca havia me imaginado como docente.
- ☐ As circunstâncias me levaram à docência: eu queria ser servidor público (concursado/a).
- ☐ Oportunidade de inserção no mercado de trabalho pós-formação inicial.
- ☐ Não tive outras opções e me restou a docência.
- ☐ Outro: _____

42. Caso deseje compartilhar algo mais sobre a escolha pela carreira docente no IF (como experiências profissionais anteriores, influências, necessidades, inclinação ou não pela profissão), fique a vontade. Seu relato será muitíssimo bem-vindo. :)

43. Em termos de se sentir realizado(a) profissionalmente enquanto docente do Instituto Federal, indique, por favor, o seu "grau" de realização: *

Considere:

- 1 - Nada realizado(a)
- 2 - Pouco realizado(a)
- 3 - Parcialmente realizado(a)
- 4 - Muito realizado(a)
- 5 - Completamente realizado(a)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nad	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente realizado(a)

44. Caso deseje comentar a questão anterior, sobre o seu "grau" de realização profissional, fique a vontade. *(Opcional)*

45. Procure recordar de experiências anteriores à docência, de você como estudante (em qualquer nível de ensino), e pense no "**MELHOR**" professor(a) que você já teve. *

Qual das opções a seguir, você acredita que poderia ser a principal razão para você considerar esse(a) professor(a) como o "MELHOR" que você já teve?

Caso não se sinta contemplado(a) por nenhuma das opções descritas a seguir, fique a vontade para utilizar o campo "Outro" e descrever da maneira que desejar.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Foi o(a) professor(a) que melhor ensinou determinado conteúdo/matéria/disciplina.
- ☐ Foi o(a) professor(a) que mais mexeu positivamente com as minhas emoções.
- ☐ Outro: _____

46. Procure recordar de experiências anteriores à docência, de você como estudante (em qualquer nível de ensino), e pense no "**PIOR**" professor(a) que você já teve. *

Qual das opções a seguir, você acredita que poderia ser a principal razão para você considerar esse(a) professor(a) como o "PIOR" que você já teve?

Caso não se sinta contemplado(a) por nenhuma das opções descritas a seguir, fique a vontade para utilizar o campo "Outro" e descrever da maneira que desejar.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Foi o(a) professor(a) que NÃO ensinou de maneira satisfatória determinado conteúdo/matéria/disciplina.
- ☐ Foi o(a) professor(a) que mais mexeu negativamente com as minhas emoções.
- ☐ Outro: _____

47. Caso deseje comentar as questões anteriores, sobre "melhor" e "pior" professor, fique a vontade. (*Opcional*)

As questões a seguir foram elaboradas com base no modelo dos "Cinco Grandes Fatores" (*Big Five**) e têm unicamente a intenção de verificar a sua **autopercepção sobre a sua personalidade**. Não há respostas certas ou erradas.

Para cada uma das 5 questões, escolha o ponto da escala que melhor indica o seu grau de concordância com os extremos apresentados.

*MCCRAE, Robert R.; COSTA, Paul T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. **Journal of personality and social psychology**, v. 52, n. 1, p. 81, 1987.

48. Considerando o seu nível de conforto em relacionamentos diversos, indique o seu grau de "**extroversão**". *

Considere:

1 - INTROVERTIDO(A) - *reservado(a), tímido(a), quieto(a)*.

5 - EXTROVERTIDO(A) - *agregador(a), sociável, falador(a), expansivo(a)*.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Intrc ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Extrovertido(a)

49. Em termos de confiabilidade/disciplina, indique, por favor, o seu grau de "**conscienciosidade**". *

Considere:

1 - DESCUIDADO(A)/ NÃO CONSCIENCIOSO(A) - *distraído(a), desorganizado(a), impulsivo(a)*.

5 - CONSCIENCIOSO(A) - *responsável, organizado(a), cuidadoso(a), disciplinado(a)*.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Desi ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Consciencioso(a)

50. Considerando o seu interesse e fascínio por novidades, indique o seu grau de "**abertura a novas experiências**". *

Considere:

1 - CONVENCIONAL - *conservador(a), prefere coisas familiares*.

5 - ABERTO(A) À EXPERIÊNCIAS - *curioso(a), criativo(a), sensível artisticamente, independente, imaginativo(a)*.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Con ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Aberto(a) à experiências

51. Considerando sua propensão em acatar as ideias de outras pessoas, indique o seu grau de "**amabilidade/socialização**": *

Considere:

1 - ANTAGONISTA - *frio(a), confrontador(a), crítico(a)*.

5 - AMÁVEL/SOCIÁVEL - *cooperativo(a), receptivo(a), solidário(a), gentil, grato(a)*.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Ante	☐	☐	☐	☐	☐	Amável/sociável

52. Considerando sua capacidade em lidar com o stress, indique o seu grau de "**neuroticismo/instabilidade emocional**": *

Considere:

1 - EMOCIONALMENTE INSTÁVEL - *tenso(a), nervoso(a), ansioso(a), inseguro(a)*.

5 - EMOCIONALMENTE ESTÁVEL - *calmo(a), autoconfiante, seguro(a)*.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Emc	☐	☐	☐	☐	☐	Emocionalmente Estável

Consciência de si mesmo como professor(a) - Opcional

As questões a seguir foram extraídas do livro de Rodriguez e Fitzpatrick (2014)* e traduzidas para o Português, para uso neste estudo.

Não há respostas certas ou erradas, boas ou ruins. As perguntas foram elaboradas para ajudá-lo(a) a reconhecer características particulares sobre você e, mais especificamente, o que influencia seu ensino.

Caso se sinta confortável e com interesse/disponibilidade para respondê-las, agradecemos imensamente.

Considere:

1 - Nunca

2 - Raramente

3 - Ocasionalmente

4 - Frequentemente

5 - Sempre

* RODRIGUEZ, Vanessa; FITZPATRICK, Michelle. **The teaching brain**: an evolutionary trait at the heart of education. New York: The New Press, 2014.

Autoconsciência Privada

Por favor, responda às perguntas a seguir considerando a sua consciência do seu "eu privado/particular". Esta é a sua consciência de como sua identidade, história e desenvolvimento pessoal, valores, crenças e necessidades o influenciam como professor(a). O eu privado refere-se a **quem você é internamente**.

53. O quanto você pensa em ser autêntico(a) em seu ensino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

54. Em que medida você pensa sobre sua formação cultural (*background/repertório*) em seu papel como professor(a)?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

55. Com que frequência você está ciente de sua personalidade ao ensinar?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

56. Em seu papel como professor(a), em que medida você se pega pensando em sua história pessoal?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

57. O quanto você pensa no seu desenvolvimento como professor(a)?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

58. Em seu papel como professor(a), o quanto você pensa sobre seus valores centrais/princípios?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

59. Em seu papel como professor, em que medida você pensa sobre sua saúde geral?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

60. Até que ponto você pensa sobre sua realização pessoal na docência?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

Autoconsciência Pública

Por favor, responda às próximas perguntas considerando sua consciência de seu "eu público". Isso se refere ao seu reconhecimento de como suas características pessoais impactam o ensino que você oferece aos estudantes. Seu eu público é **o que você apresenta aos outros**.

61. Com que frequência você pensa sobre a influência de sua personalidade em seu ensino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

62. O quanto você pensa sobre como seus valores centrais/princípios moldam seu ensino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

63. Até que ponto você pensa sobre como sua realização pessoal impacta seu ensino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

64. Até que ponto você pensa sobre como sua saúde geral afeta seu ensino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

Autoconsciência percebida

Por favor, responda às próximas perguntas considerando a sua consciência do seu "eu percebido". Isso está relacionado à medida em que você reconhece **como os estudantes percebem quem você é** com base em suas características e comportamentos pessoais.

65. Com que frequência você pensa que ensinar envolve uma 'plateia'/'audiência' e, conseqüentemente, que o seu ensino está sendo exposto?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

66. O quanto você pensa sobre como os(as) estudantes o(a) percebem como pessoa?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

67. Até que ponto você tenta entender como os(as) estudantes veem sua formação cultural (*background/repertório*)?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

68. Com que frequência você pensa em como os(as) estudantes veem sua personalidade?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

69. Até que ponto você pensa sobre como os(as) estudantes percebem seus valores centrais/princípios?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nun	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

"Neurociências e Educação" e Interesse em participar das próximas etapas da pesquisa

70. Indique, por favor, a(s) opção(ões) que melhor caracteriza(m) sua familiaridade com o tema "Neurociências e Educação". *

Caso não se sinta contemplado(a) por nenhuma das opções a seguir, fique a vontade para utilizar o campo "Outro" e descrever da maneira que desejar.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nunca vi/ouvi nada a respeito
- ☐ Já li/ouvi algo a respeito
- ☐ Conheço um pouco sobre a temática
- ☐ Já estudei/estou estudando sobre a temática (por conta própria)
- ☐ Tenho algum conhecimento relacionado à 'Neurociência Educacional'
- ☐ Já fiz/estou fazendo algum curso relacionado à 'Neurociências e Educação'
- ☐ Conheço bastante sobre os mecanismos neurobiológicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem
- ☐ Não vejo nada de interessante nisso
- ☐ Estou interessado(a) em saber mais a respeito
- ☐ Outro: _____

71. Você tem interesse/disponibilidade em saber mais sobre a pesquisa e participar das próximas etapas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Outro: _____

72. Você autoriza que eu entre em contato futuramente, por e-mail, para informar sobre as próximas etapas da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

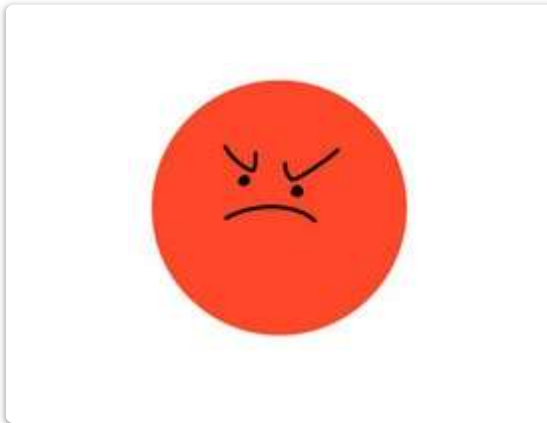
- ☐ Sim
- ☐ Não

73. Escolha, por favor, a imagem que melhor caracteriza como você está se sentindo neste momento, ao finalizar o questionário: *

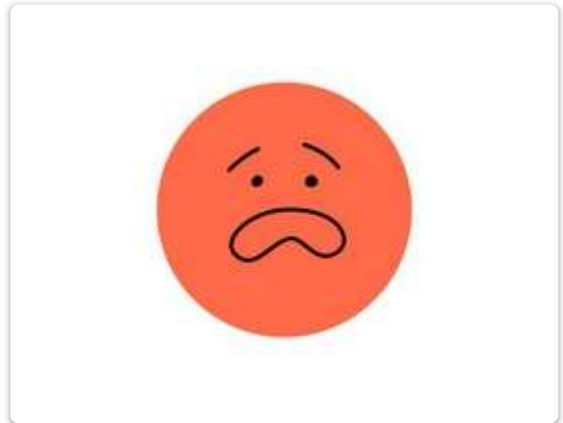
Caso não se sinta contemplado(a) por nenhuma das opções a seguir, fique a vontade para utilizar o campo "Outro" e descrever seu estado atual da maneira que desejar.

Fonte das imagens: Adaptado de VectorStock.com/44225986. Acesso em 27 nov. 2022.

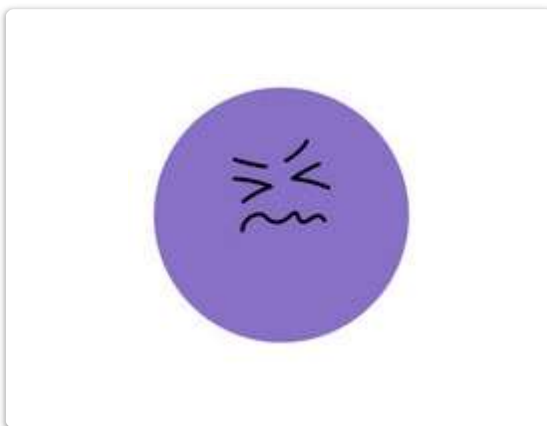
Marcar apenas uma oval.



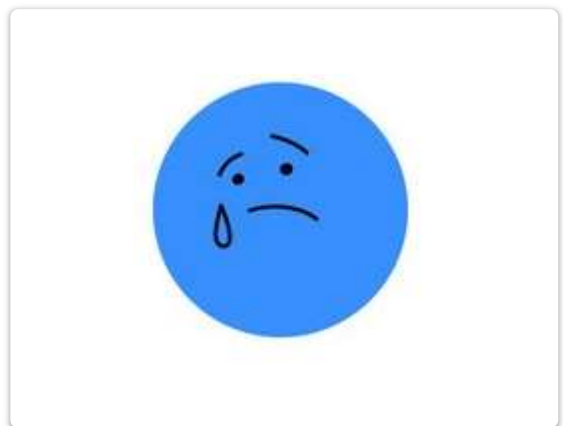
☐ Estou com raiva, aborrecido(a)!



☐ Estou com medo, preocupado(a)!



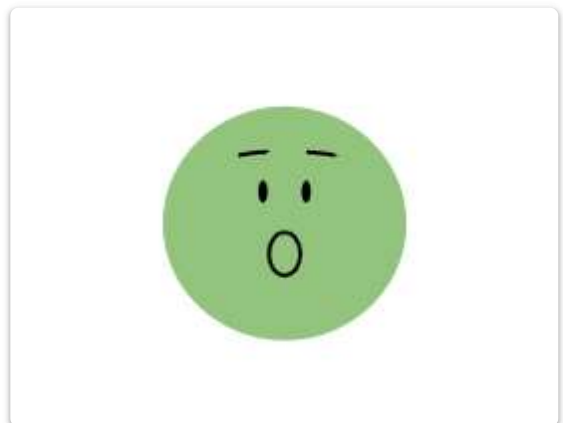
☐ Eu me sinto enojado(a)!



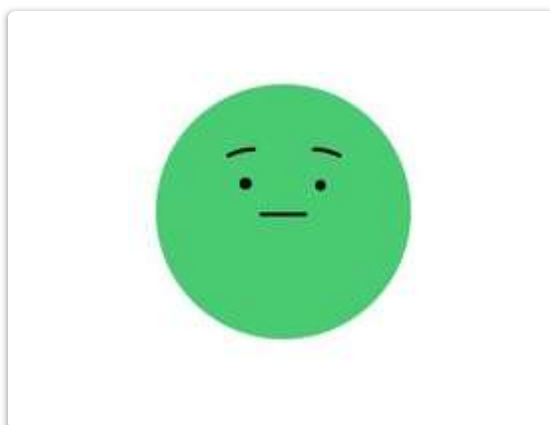
☐ Eu estou triste!



☐ Eu me sinto cansado(a)!



☐ Eu estou surpreso(a)!



☐ Eu estou ok!



☐ Eu me sinto bem!

☐ Outro: _____



☐ Eu me sinto muito bem. Estou feliz!

74. Caso deseje, fique a vontade para usar esse espaço para enviar algum comentário e/ou questionamento que tenha surgido ao responder este questionário.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Questionário da Etapa 2

Questionário - Docentes - Etapa 2

Colegas Docentes de Institutos Federais!

Este questionário faz parte da **2ª etapa** da pesquisa de Doutorado da qual você gentilmente já participou da primeira etapa. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Neurociências da UFMG (CAAE nº 61268522.6.0000.5149).

O estudo é direcionado a docentes que atuam em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs em todo o Brasil.

A duração total para responder a este questionário é de aproximadamente 6 a 12 minutos. *Esta etapa tem o objetivo de coletar informações relacionadas ao seu estado emocional e estratégias de regulação emocional e não há qualquer questão aberta obrigatória. São questões do tipo 'escala'.*

Caso tenha alguma dúvida e precise de algum esclarecimento adicional ou se não tiver participado da Etapa 1 e tenha interesse em participar da pesquisa, é só enviar um e-mail para: geisy.venancio@ifam.edu.br ou contatar o WhatsApp: (92) 9411-8710.

→ A seguir, um breve vídeo com a apresentação da pesquisadora Geisy **Anny** Venâncio. (Para assistir, basta clicar no link em azul e uma janela do YouTube será aberta).

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1. E-mail *

[Apresentação - Geisy Anny Venâncio](#)



Pedimos que leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na sequência.

O envio do questionário ao término de seu preenchimento indica que você leu e aceitou o termo e as condições nele descritas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa de Doutorado intitulada **'Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente': aspectos socioemocionais da atuação docente em Institutos Federais à luz das Neurociências**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Neurociências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de Neurociências e Educação, e conduzida pela pesquisadora Geisy Anny Venâncio, sob a orientação da Professora Dra. Juliana Carvalho Tavares.

O estudo é direcionado a docentes que atuam em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e será disponibilizado por meio digital, contendo assinatura das pesquisadoras. Recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos ou fazer *download* e salvá-lo em local seguro.

Por favor, leia com atenção, buscando entender a proposta do estudo. Se tiver dúvidas sobre qualquer ponto da pesquisa ou de sua participação, antes ou mesmo depois de concordar em ser participante voluntário(a), você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras da equipe, pelos meios de contato descritos neste Termo.

O **objetivo** desta pesquisa é analisar a natureza contextualizada das emoções de docentes que atuam em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

Para a realização deste estudo adotaremos **procedimentos metodológicos** que envolvem 3 etapas. Na **etapa 2**, da qual se trata este TCLE, você será convidado(a) a responder um QUESTIONÁRIO ONLINE que tem por objetivo coletar informações relacionadas ao seu estado emocional e estratégias de regulação emocional. Estima-se o tempo médio de preenchimento de 12 minutos. Sendo o questionário online, ele poderá ser respondido no momento e local de sua preferência.

Não será fornecida a terceiros nenhuma informação ou descrição pessoal de nenhum participante deste estudo, assegurando todos seus direitos fundamentais e individuais, como a ética em pesquisa recomenda. As respostas dos questionários serão armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas as pesquisadoras da equipe. Os dados da pesquisa serão armazenados digitalmente por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) para eventual utilização em pesquisas futuras a serem submetidas novamente à avaliação do Comitê de Ética.

Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes, a caracterização dos mesmos, quando necessária, será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante.

O preenchimento do questionário poderá expor os participantes a **riscos** como cansaço e desconforto pelo tempo gasto no preenchimento. Também há possibilidade de desconforto com algumas questões; se isso acontecer, você poderá parar o preenchimento (ou a resposta), não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Além disso, as pesquisadoras se comprometem a dirigir de maneira respeitosa toda a pesquisa, evitando ao máximo possíveis constrangimentos, interferindo sempre que necessário.

Os **benefícios** para os participantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento em Neurociências e Educação, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas nesse campo.

A sua decisão de participar desta pesquisa é **voluntária**. Você não está sendo obrigado(a) a participar deste estudo e pode se negar a responder qualquer pergunta. Mesmo depois de começar o questionário online, você pode finalizar a sua participação a qualquer momento, tendo assegurada a sua **liberdade de recusa e de desistência**. Não há também despesas ou compensações financeiras.

As pesquisadoras garantem e se comprometem com o **sigilo e a confidencialidade** de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas e/ou prejuízos comprovadamente relacionados à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Caso tenha qualquer dúvida, você poderá perguntar às pesquisadoras da equipe: Geisy Anny Venâncio (doutoranda), por meio do endereço eletrônico geisy.venancio@ifam.edu.br e Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares (orientadora), pelo e-mail julianact@ufmg.br ou telefone (31) 3409-2943. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa, favor contactar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG): Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, UFMG, Belo Horizonte, MG, Tel: (31) 3409-4592. E-mail: ceep@ppq.ufmg.br.

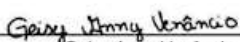
Ao assinar este termo, você declara estar ciente de todas as informações acima prestadas, tendo recebido respostas para todas as suas dúvidas, dando assim o seu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **'Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente': aspectos socioemocionais da atuação docente em Institutos Federais à luz das Neurociências**. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir em qualquer etapa. E que se tiver alguma dúvida, posso tirá-la, a qualquer momento, com as pesquisadoras envolvidas.

Cidade/UF, ____ de _____ de 202__.

Assinatura do Participante


Profª. Dra. Juliana Carvalho Tavares
Orientadora
Depto de Fisiologia e Biofísica/ICB/UFMG


Geisy Anny Venâncio
Doutoranda
PPG em Neurociências/UFMG

Ao informar, a seguir, o seu **nome, data** e selecionar “**próxima/next**”, você declara estar ciente de todas as informações acima prestadas, tendo recebido respostas para todas as suas dúvidas, dando assim o seu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

2. Nome completo *

3. Data do preenchimento (**hoje**) *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Impressão do Termo de Consentimento

Recomendamos imprimir este **TCLE** e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos ou fazer download e salvá-lo em local seguro:

<https://tinyurl.com/TCLE-Etapa2>

Introdução

4. Indique, por favor, a região do Instituto Federal onde você atua: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Norte
- ☐ Nordeste
- ☐ Centro-oeste
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

5. Informe, por favor, a sigla do IF ao qual está vinculado(a). *

Exemplo: IFAM

6. Atualmente, em termos de se sentir realizado(a) profissionalmente enquanto docente * do Instituto Federal, indique, por favor, o seu "grau" de realização:

Considere:

- 1 - Nada realizado(a)
- 2 - Pouco realizado(a)
- 3 - Parcialmente realizado(a)
- 4 - Muito realizado(a)
- 5 - Completamente realizado(a)

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente realizado(a)

Índice de Saúde Mental (ISM-5)

As questões a seguir são sobre como você tem se sentido nas **últimas 4 semanas**. Para cada questão, por favor, dê uma resposta que mais se aproxime da maneira como você se sente, escolhendo uma única opção por linha. Considere:

- 1. Todo o tempo
- 2. A maior parte do tempo
- 3. Alguma parte do tempo
- 4. Uma pequena parte do tempo
- 5. Nunca

* Desenvolvido por Colleen A. McHorney e John E. Ware, Jr. (1995).

Adaptação da versão brasileira por Bruno F. Damásio, Juliane C. Borsa e Silvia H. Koller (2014).

7. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Todo o tempo	2. A maior parte do tempo	3. Alguma parte do tempo	4. Uma pequena parte do tempo	5. Nunca
a. Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa muito nervosa?	☐	☐	☐	☐	☐
b. Quanto tempo você tem se sentido tão deprimido(a) que nada possa animá- lo(a)?	☐	☐	☐	☐	☐
c. Quanto tempo você tem se sentido calmo(a) ou tranquilo(a)?	☐	☐	☐	☐	☐
d. Quanto tempo você tem se sentido desanimado(a) e abatido(a)?	☐	☐	☐	☐	☐
e. Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa feliz?	☐	☐	☐	☐	☐

Escala de Felicidade Subjetiva

Para cada uma das seguintes afirmações ou perguntas indique, por favor, um número da escala que você pensa ser o mais apropriado para descrevê-lo(a). Você pode escolher qualquer número de 1 a 7, considerando as opções disponíveis em cada questão.

* Desenvolvida por Sonja Lyubomirsky e Heidi S. Lepper (1999).

Adaptada por Figueiredo Damásio, Cristian Zanon e Sílvia H. Koller (2014).

8. 1. Em geral, eu me considero: *

Sendo:

- 1. Uma pessoa **não** muito feliz
- 4. Nem infeliz, nem feliz
- 7. Uma pessoa muito feliz

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7

Um: ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Uma pessoa muito feliz

9. **2. Comparado à maioria dos meus colegas/amigos, eu me considero:** *

Sendo:

- 1. Menos feliz
- 4. Nem menos feliz, nem mais feliz
- 7. Mais feliz

Marcar apenas uma oval.

[illegible]

10. **3.** Algumas pessoas, de maneira geral, são muito felizes. Elas aproveitam a vida independentemente do que esteja acontecendo, conseguindo o máximo de cada situação. Em que medida essa caracterização descreve você?

Sendo:

- 1. Nem um pouco
- 4. Nem pouco, nem muito
- 7. Muito

Marcar apenas uma oval.

[illegible]

11. **4.** Algumas pessoas, de maneira geral, não são muito felizes. Embora não estejam deprimidas, elas nunca parecem tão felizes quanto poderiam ser. Em que medida essa caracterização descreve você?

Sendo:

- 1. Nem um pouco
- 4. Nem pouco, nem muito
- 7. Muito

Marcar apenas uma oval.

[illegible]

Escala Emoções de Professores *

A seguir, você encontra uma lista de afirmações que descrevem experiências como professor(a).

Por favor, indique sua reação pessoal a cada uma das afirmações, escolhendo uma única opção por linha dentre as seguintes:

- Discordo fortemente
- Discordo
- Concordo
- Concordo fortemente

* Desenvolvida por Anne C. Frenzel, Reinhard Pekrun, Thomas Goetz, Lia M. Daniels, Tracy L. Durksen, Betty Becker-Kurz e Robert M. Klassen (2016).

Adaptada para o contexto brasileiro por Tatiana Moreira, Cristiane Faiad, Ana D. S. A. Jesuíno, Ariela R. Lima-Costa e Anne C. Frenzel (2021).

12. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo fortemente	2. Discordo	3. Concordo	4. Concordo fortemente
De modo geral, ensinar me deixa feliz.	☐	☐	☐	☐
De modo geral, eu me divirto tanto ensinando que preparo e ministro minhas aulas com prazer.	☐	☐	☐	☐
Frequentemente, eu tenho razões para me alegrar enquanto ensino.	☐	☐	☐	☐
De modo geral, eu ensino com entusiasmo.	☐	☐	☐	☐
De modo geral, eu me sinto entusiasmado enquanto ensino.	☐	☐	☐	☐
Frequentemente, eu tenho razões para me irritar enquanto ensino.	☐	☐	☐	☐
Frequentemente, eu me sinto aborrecido enquanto ensino.	☐	☐	☐	☐
Às vezes eu fico realmente furioso enquanto	☐	☐	☐	☐

enquanto
ensino.
ensino.

De modo geral,
De modo geral,
ensinar me
ensinar me
frustra.
frustra.

☐☐☐☐

De modo geral,
De modo geral,
eu me sinto
eu me sinto
tenso e nervoso
tenso e nervoso
enquanto
enquanto
ensino.
ensino.

☐☐☐☐

Frequentemente,
Frequentemente,
eu me preocupo
eu me preocupo
que minhas
que minhas
aulas não
aulas não
estejam indo tão
estejam indo tão
bem.
bem.

☐☐☐☐

A preparação
A preparação
das aulas
das aulas
frequentemente
frequentemente
me causa
me causa
preocupação.
preocupação.

☐☐☐☐

Eu me sinto
Eu me sinto
apreensivo
apreensivo
quando penso
quando penso
em ensinar.
em ensinar.

☐☐☐☐

Questionário de Regulação Emocional *

As questões abaixo envolvem duas situações diferentes sobre sua vida emocional. A primeira se refere à sua experiência emocional, isto é, o modo como se sente. A segunda se refere à expressão emocional, ou seja, a forma como demonstra as suas emoções, ao falar, gesticular ou atuar. Apesar de algumas questões parecerem semelhantes, diferem-se em importantes aspectos.

Para cada item, por favor, responda escolhendo um número na escala de 1 a 7, considerando os seguintes marcos:

- 1. Discordo totalmente
- 4. Não concordo nem discordo
- 7. Concordo totalmente

* Desenvolvido por James J. Gross e Oliver P. John (2003).

Adaptado para a População Brasileira por Ana Caroline Boian, Dayane Suelen de Moraes Soares e Jailson Lima (2009).

13. **1.** Quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), mudo o que estou pensando. *

Marcar apenas uma oval.

[illegible]

14. **2.** Eu conservo as minhas emoções para mim. *

Marcar apenas uma oval.

[illegible]

15. **3.** Quando quero sentir menos emoções negativas (como tristeza ou raiva) mudo o que estou pensando. *

Marcar apenas uma oval.

[illegible]

16. 4. Quando estou sentindo emoções positivas, tenho cuidado para não expressá-las. *

Marcar apenas uma oval.

[illegible]

21. **9.** Quando estou sentindo emoções negativas, tento não expressá-las. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

22. **10.** Quando eu quero sentir menos emoções negativas, mudo a forma como estou pensando em relação à situação. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Disc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Próximas etapas

23. Você autoriza que eu entre em contato futuramente, por e-mail, para informar sobre as próximas etapas da pesquisa, para que você analise seu interesse e disponibilidade em seguir colaborando com este estudo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

24. Caso deseje, fique a vontade para usar este espaço para enviar algum comentário e/ou questionamento que tenha surgido ao responder ao questionário.

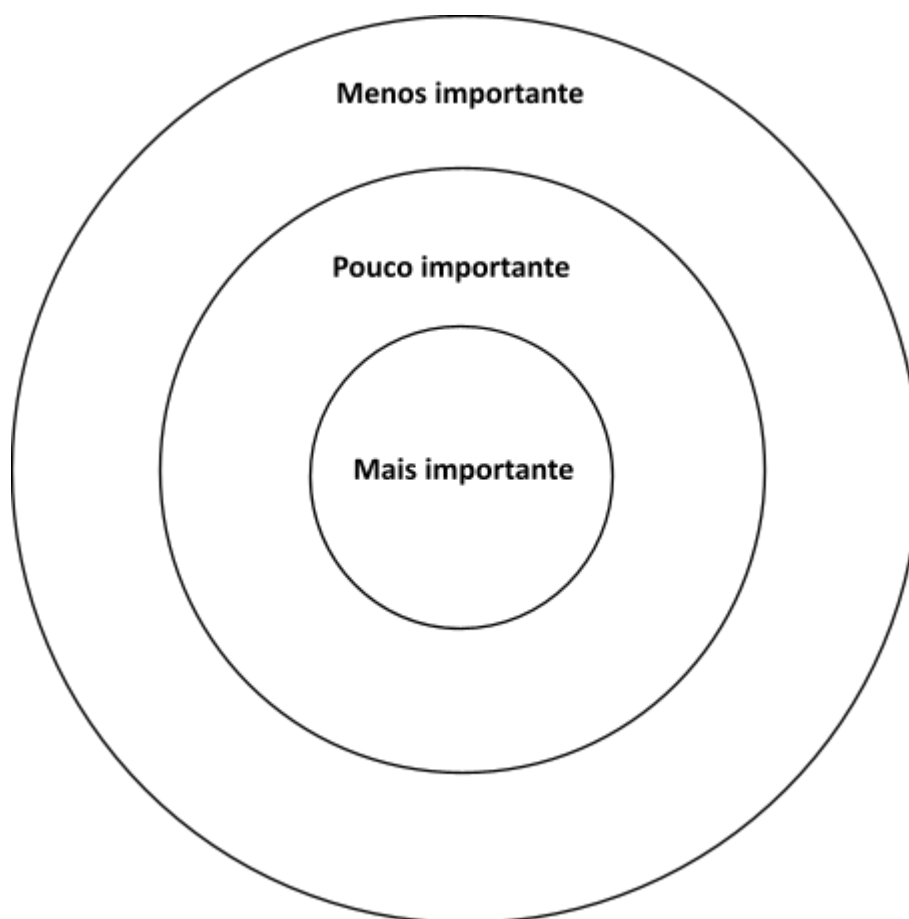
APÊNDICE C – Etapa 3: “Eu em relação ao ensino” – SiR2T

“Eu em relação ao Ensino”

Ferramenta traduzida e adaptada de Rodriguez (2016, p. 119-120)*

Em que você está focando sua mente ao longo do seu processo de ensino?

Onde você colocaria cada característica das quatro caixas a seguir (rotuladas: **Eu**, **Contexto Pessoal**, **Habilidades**, **Influências Externas**) dentro dos círculos concêntricos (*mais importante, pouco importante, menos importante*)?



Eu	Contexto Pessoal	Habilidades	Influências Externas
• Humor • Sarcasmo • Confiança • Empatia • Intelectual • Sexo/gênero • Etnia • Raça • eu 'real' x eu 'professor(a)'	• Projeto de vida • Família • Saúde • Renda • Cultura	• Organização/ Rotinas • Gerenciamento de tempo • Formação continuada • Intuição • Armazenamento de informações para acesso futuro • Tomada de decisão rápida em 'tempo real' • Tomada de decisão colaborativa	• Estudante • Família do estudante • Coordenação/ Direção (Gestão) • Outros professores • Organização/Instituição • Governo • Convenções Culturais • Atualidades

* Fonte:

RODRIGUEZ, Vanessa. **Exploring Social-Emotional Cognition and Psychophysiologic Synchrony During Teaching Interactions**. 2016. Doctoral dissertation – Harvard Graduate School of Education, 2016. Disponível em: <https://dash.harvard.edu/server/api/core/bitstreams/7312037d-e6d1-6bd4-e053-0100007fdf3b/content>. Acesso em: 15 jun. 2021.