Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Campus Porto Alegre

**VERBALIZANDO O IMPLÍCITO: AS EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES/PROFESSORAS DE CIÊNCIAS
DA NATUREZA**

KARLA MEDEIROS DA SILVA

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Ciências da Natureza do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências da Natureza: habilitação em Biologia e Química, sob orientação do Prof. Dr. Cassiano Pamplona Lisboa e co-orientação da Prof. Dra. Isabel Amaral Martins

Porto Alegre

2015

KARLA MEDEIROS DA SILVA

**VERBALIZANDO O IMPLÍCITO: AS EMOÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES/PROFESSORAS DE CIÊNCIAS
DA NATUREZA**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Ciências da Natureza do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título Licenciatura em Biologia e Química, sob orientação do Prof. Dr. Cassiano Pamplona Lisboa e co-orientação da Prof. Dra. Isabel Amaral Martins

Aprovada em: Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cassiano Pamplona Lisboa – Orientador IFRS - Câmpus Porto Alegre

Prof^a. Dra. Isabel Amaral Martins – Co-orientadora IFRS – Câmpus Porto Alegre

Prof^a. Me. Adriana Silva Galho
Universidade Católica de Pelotas

Prof^a. Dra. Márcia Amaral Corrêa de Moraes
IFRS – Câmpus Porto Alegre

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Cassiano Pamplona Lisboa, pelo cuidado e carinho com que faz educação, pelo compartilhamento de diferentes olhares sobre o mundo e por instigar o “estranhamento” promovendo o questionamento saudável diante das mais diversas situações.

À Professora Isabel Amaral Martins pela sensibilidade e carinho ao analisar minha pesquisa.

Aos professores e colegas, que contribuíram para a construção de minha identidade enquanto professora sempre oportunizando momentos de diálogos e socialização de vivências, troca fundamental para que possamos sempre melhorar a qualidade da educação.

Ao meu marido, que me apoia e me incentiva nesta longa e encantadora jornada de me tornar educadora.

A minha mãe, que sempre esteve presente nos momentos em que mais precisei de seu carinho.

A minha família, amigos e amigas, pela prazerosa convivência e pela compreensão de minha “frequência afetiva”, especialmente no período de maior dedicação a este trabalho.

Aos meus sujeitos de pesquisa, agradeço imensamente, por oportunizarem o desenvolvimento deste trabalho tão significativo para mim e tão importante de ser compartilhado no meio acadêmico.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo tematizar as relações entre as emoções vivenciadas na trajetória docente e as imagens sociais acerca do que seja ser um/uma bom /boa professor/professora. Foi desenvolvido junto a duas licenciandas do Curso de Ciências da Natureza que atuam como professoras na rede de ensino público Estadual. As emoções foram analisadas desde sua perspectiva subjetiva até a dimensão social que as modulam. Tendo em vista os limites do modelo educacional fundamentado na dicotomia razão-emoção, fazem-se urgentes e necessários a construção, o estudo e a avaliação de outros olhares sobre o universo escolar, em particular no que se refere ao ensino de ciências que, geralmente, encontra-se vinculado predominantemente à racionalidade. Trata-se de uma abordagem qualitativa, na qual os sujeitos de pesquisa participaram do estudo através de entrevistas de explicitação (EDE) que permitem e estimulam a evocação de lembranças e a verbalização detalhada destas. Para tanto, os sujeitos se submeteram, durante a entrevista, ao processo de conscientização reflexiva com vistas à explicitação do que foi evocado. Na EDE o entrevistador media todo o processo com o auxílio de um roteiro previamente elaborado. Um dos pressupostos dessa opção metodológica é que o estímulo à reflexão sobre suas práticas, sobre as imagens do que consideram ser um/uma bom/boa professor/professora e sobre o lugar que as emoções ocupam nelas, cria condições de possibilidade para que os sujeitos se reconheçam como seres emocionais e passem a atuar em sintonia com esta nova percepção.

Palavras-chave: Emoções; Ciências da Natureza; Entrevista de Explicitação.

SUMÁRIO

RESUMO	03
APRESENTAÇÃO	05
INTRODUÇÃO	07
I. REFERENCIAS TEÓRICOS	09
1.1 Conceituando emoções	09
1.2 Os estudos sobre emoções e sua relação com a docência	12
1.3 As emoções na trajetória docente	14
II. METODOLOGIA	20
2.1 Objetivos e questões	21
2.2 A pesquisa qualitativa	22
2.3 O estudo de caso	23
2.4 A entrevista de explicitação	24
III. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ESTUDO DE CASOS.....	29
3.1 Ana: formando sua identidade docente	30
3.2 Márcia: uma prática docente emocionalmente marcante	43
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
V. APÊNDICE.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

APRESENTAÇÃO

Decidir por este trabalho foi algo extremamente simples. Sempre fui uma pessoa que a maioria definiria como “emocional” e não “racional”. Durante muito tempo percebia isso como algo ruim, já que a emoção sempre esteve ligada a não-razão, ou seja, uma “pessoa emocional”, geralmente, age por impulso e não consegue analisar de forma lógica as situações que exigem uma tomada de decisão rápida. Durante muito tempo pensei que estava em “desvantagem” nas relações interpessoais, já que sempre utilizei minhas emoções como guias nas tomadas de decisões. Com o passar dos anos, contudo, percebi que, de fato, todos o fazem, só não querem reconhecer isso, pois, culturalmente, a racionalidade é valorizada e priorizada em detrimento das emoções. Não faço aqui uma apologia a emocionalidade, mas sim, trago a emoção como atividade essencial que atua juntamente com a razão em nossas ações.

Ao atuar como professora de ciências, química e biologia nos estágios curriculares obrigatórios do curso, percebi que nas escolas a emoção é negligenciada em sala de aula, principalmente nas áreas das ciências exatas. A interpretação do rigor científico acaba se traduzindo, em muitos casos, na tentativa de eliminação da dimensão emocional da prática educativa. Também por isso, os sujeitos de pesquisa do meu trabalho são professoras que atuam nestas disciplinas.

Nas componentes curriculares pedagógicas de meu curso de graduação observei que a afetividade é tratada como fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Conforme foi possível discutir e aprofundar, ela auxilia, entre outras coisas, na compreensão de que os/as alunos/alunas são seres únicos e, portanto, têm suas particularidades, que deverão ser levadas em consideração na tomada de decisão dos/das docentes acerca da metodologia, didática e avaliação que serão utilizadas em sala de aula.

No entanto, não me é significativo à memória a discussão sobre a importância da afetividade e das emoções para a construção da identidade profissional do educador. Em função disso, escolhi este assunto para desenvolver o meu trabalho de conclusão de curso e, após criterioso estudo, observei que se faz urgente a discussão deste tema nos cursos de formação de professores

O presente trabalho encontra-se dividido de maneira a preparar o leitor para o entendimento da importância do tema, já que está organizado de maneira a ir construindo conhecimentos acerca de um assunto ainda pouco abordado na pesquisa em educação. A introdução fornece ao leitor um primeiro contato com o estudo das emoções e indica alguns trabalhos que foram desenvolvidos e que são de extrema relevância para que o tema começasse a ganhar um espaço na pesquisa sobre educação. Em seguida, estão indicados os referenciais teóricos utilizados neste trabalho, que foram escolhidos com muito cuidado e criticidade, ainda que sejam escassos os materiais sobre as emoções e, em particular, as emoções relacionadas à docência. Após, descrevo a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, seguida pela análise dos resultados das entrevistas realizadas e a discussão das mesmas. No final deste trabalho, encontram-se as considerações finais, o anexo e as referências bibliográficas utilizadas para o desenvolvimento do estudo.

INTRODUÇÃO

O estudo das emoções, no âmbito da pesquisa acadêmica, é relativamente recente¹. O paradigma em torno do qual a cientificidade moderna foi erigida e se organiza ainda atua como barreira para a entrada em cena de temas que não podem ser facilmente objetificados e quantificados. Disso decorre, entre outros, a necessidade do desenvolvimento de novas formas de análise e critérios de estudo a fim de que estes possam ser tematizados. A pesquisa qualitativa foi um marco nesse sentido, já que permite que questões mais subjetivas sejam estudadas e discutidas no meio acadêmico, mas ainda assim, o estudo das emoções e suas potencialidades são escassos.

A ciência medieval estava aparentemente consciente do papel das emoções, da intuição e da espiritualidade, ou seja, das funções do lado direito do cérebro, mas negligenciava a razão, o corpo e a materialidade. No Renascimento, vimos desenrolar-se o oposto, ou seja, o intelecto e a razão emergiram, o lado esquerdo do cérebro foi enaltecido pela ciência, de modo a deixar no ostracismo as anteriores emoções e tudo a elas relacionado (CAPRA, 1983; REDFIELD, 1993).

Contemporaneamente, entretanto, assistimos a uma ainda tímida redescoberta das emoções no campo da pesquisa científica. Investigações importantes vêm sendo realizadas em todos os níveis de análise, e a revolução biológica está produzindo achados muito interessantes sobre como os processos neurais estão envolvidos na experiência da emoção. Estudos de caso apresentam amplas evidências do papel de várias regiões cerebrais na produção e regulação das respostas emocionais, e também de como as pessoas utilizam as informações emocionais. Damásio (1996), por exemplo, apresenta-nos casos e estudos em neurologia nos quais são comprovadas suas hipóteses de que os sentimentos exerceriam uma grande influência sobre a razão e que os sistemas cerebrais necessários aos primeiros se encontram enredados nos sistemas necessários à segunda, estando ambos interligados com as regulações corporais.

¹ A revisão feita por Sutton e Wheatley (2003) sobre o tema aponta duas razões principais para explicar a escassa relevância dada às emoções dos professores na pesquisa psicológica e educacional. A primeira é o reduzido tempo de vigência da revolução emocional na psicologia. A segunda, as ideias sobre as emoções que prevalecem na cultura ocidental. (MARCHESI, 2008, p. 98) Ambas serão discutidas mais adiante no trabalho.

Pensando na área da educação, a emoção está presente em todas as relações humanas que se estabelecem no ambiente escolar. Faço destaque a Hargreaves (1998) que manifesta que “as emoções estão no coração do ensino” visto que os sujeitos envolvidos diariamente, ainda que no período de algumas horas, interagem, compartilham emoções e vivências que permitem que as ações de sua prática e de sua própria vida sejam desconstruídas e reconstruídas a cada momento. Se os estudos sobre emoções no âmbito acadêmico ainda são pouco expressivos, a associação destes com o mundo educacional tem um longo caminho a percorrer.

A revisão feita por Sutton e Wheatley (2003) sobre o tema aponta duas razões principais para explicar a baixa relevância conferida às emoções dos/das professores/professoras na pesquisa psicológica e educacional. A primeira, é o reduzido tempo de vigência da revolução emocional e educacional na psicologia². A segunda causa que mencionam, talvez a mais importante, é a valorização/desvalorização das emoções na cultura ocidental. A tradicional dicotomia entre corpo e a alma, entre a razão e as emoções, na qual a um dos pólos são atribuídas as possibilidades e ao outro os riscos e perigos, é algo que tem se mantido durante muitos anos no âmbito da pesquisa educacional. Não é de se estranhar que muitos/muitas pesquisadores/pesquisadoras e professores/professoras consideram que um bom/boa professor/professora é aquele/aquela que tem sob controle a esfera emocional. Esse controle não está vinculado a autorregulação do sujeito quanto suas emoções, mas sim, ao “silenciamento” e a não manifestação de suas emoções em sala de aula. Mellado (2014), salienta que muitos/muitas professores/professoras e pesquisadores/pesquisadoras consideram que as emoções estão à margem da racionalidade científica e, por isso, são excluídas da investigação educativa. Marginalização que, segundo o autor, ocorre porque isso seria reconhecer nossa incapacidade para compreender as zonas obscuras do pensamento e do comportamento.

Ainda que os estudos das emoções sejam recentes na pesquisa educacional, as emoções sempre ocuparam um papel relevante no mundo do ensino, nos tempos atuais sua importância é ainda maior. As mudanças na sociedade e na família, as crescentes exigências sociais, a incorporação na escola de novos grupos de alunos que deverão

² Apesar do renovado interesse pelas emoções ter começado na psicologia no início dos anos 1980, somente em meados dos anos de 1990 começou a relevância na pesquisa educacional. (MARCHESI, 2008, p. 99)

permanecer nela durante mais tempo, os tipos de relações sociais que se estabelecem entre os diferentes membros da comunidade educacional, a ampliação dos objetivos do ensino e as novas competências exigidas dos professores/professoras colocam em evidência as dificuldades de ensinar e as tensões emocionais que essa tarefa traz consigo.

A seguir, discutirei um pouco sobre o estudo das emoções, o conceito de emoções e como elas estão relacionadas à trajetória docente para, depois, prosseguir com a descrição da metodologia utilizada neste trabalho, bem como, com a análise dos resultados e sua discussão.

I - REFERENCIAIS TEÓRICOS

Os referenciais teóricos foram escolhidos a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Optei por trazer referenciais contemporâneos para o estudo, visto que os estudos sobre emoções têm crescido a partir da década de 90. Articulei e relatei diferentes pesquisadores que trabalham com pesquisas relacionadas a emoções, à afetividade e ao/à professor/professora para que pudesse fundamentar a análise das entrevistas de explicitação e, assim, enriquecer a interpretação que faria das mesmas.

1.1 Conceituando Emoções

Não há uma rígida definição sobre o conceito de emoções. Isso deve-se, de uma parte, por se tratar de uma experiência subjetiva, vivenciada de maneiras distintas pelas pessoas, e, de outra, por haver uma construção social envolvida que esta interconectada com o contexto e com a cultura. (MARCHESI, 2008)

O estudo das emoções, assim como de outras dimensões subjetivas da experiência, é recente no campo da ciência, fato que também permite inferir a dificuldade de encontrar um consenso na definição do conceito de emoção. As tardias pesquisas, que tiveram maior concentração a partir da década de 90, decorrem, em boa medida, do fato de que a obsessão pela objetividade da ciência e de seu caráter experimental e quantitativo acabaram por restringir a amplitude de seu campo de visão, em particular no que tange às questões referentes à subjetividade humana, mais especificamente, às emoções. (REY, 1999)

Ainda que os autores conceituem emoções de maneiras diversas, é possível perceber pontos de intersecção entre as definições.

Para alguns autores a emoção é uma reação subjetiva aos estímulos do ambiente, acompanhada de trocas orgânicas (fisiológicas e endócrinas) de origem inata, mas influenciadas pela experiência individual e social. A origem inata já havia sido inferida por Darwin que estudou a expressão das emoções em pessoas e animais e assumiu sua origem genética e sua importância para a teoria da evolução. (GAZZANIGA, 2005)

Segundo Maturana (2001), na vida cotidiana distinguimos diferentes emoções em nós mesmo, em outros seres humanos e em outros animais, ao observar os diferentes domínios de ações nos quais nós e eles operamos num instante. Em suas palavras:

É a emoção sob a qual agimos num instante, num domínio operacional que define o que fazemos naquele momento como uma ação particular naquele domínio operacional. Por este motivo, se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais são desejadas naquela emoção. [...] Quando falamos em emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move. Notamos que isto é assim pelo fato de que nossos comentários e reflexões, quando falamos de emoções, se referem às ações possíveis do outro, que pode ser um animal ou uma pessoa. Por isso, digo que o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam. (MATURANA, 2001, p. 130)

Sendo assim, não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. É no interior de um domínio de ações possíveis que convivemos e estabelecemos interações interpessoais.

Desde outra perspectiva, Damásio (2006) define emoção como sendo “a coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio das terminações das células nervosas sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento” (DAMÁSIO, 2006, p.103). Ele afirma que muitas das alterações dos estados do corpo – na cor da pele, postura corporal e expressão facial, por exemplo – são efetivamente perceptíveis para um observador externo. Existem outras alterações do estado do corpo, contudo, que só são perceptíveis pelo dono desse corpo.

Em outro trecho da mesma obra, ele conceitua novamente as emoções como sendo “[...] uma combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais” (DAMÁSIO, 2006, p.107). As pesquisas de Damásio constituem um sólido respaldo científico. O julgamento, afirmará ele com lucidez, é enriquecido pelos sentimentos e pela paixão mais do que pela distância desapaixonada e neutra.

As emoções exercem influência na motivação, no esforço e na ação que desenvolvemos. Por sua vez, a reflexão e o controle cognitivo devem ajudar a moderar e canalizar nossas emoções, para que tomemos consciência do tipo de informação, pessoal ou contextual, que elas estão nos transmitindo. (MARCHESI, 2008)

A linha de estudos da área da ciência psicocognitiva assume que as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva. Para melhorar compreensão os pesquisadores dividem as emoções em primárias e secundárias.

As emoções primárias (também chamadas de básicas) são aquelas que experienciamos na infância e têm um “mecanismo pré-organizado”, o que vai ao encontro dos estudos de Darwin sobre a origem inata das emoções e sua evolução adaptativa. As emoções primárias, segundo essa perspectiva, incluem raiva, medo, tristeza, nojo e felicidade, assim como possivelmente surpresa e desprezo. Essas emoções dependem da rede de circuitos do sistema límbico, sendo a amígdala e o cíngulo as estruturas principais envolvidas no processo. O mecanismo de emoções primárias, entretanto, não descreve toda a gama de comportamentos emocionais. (GAZZANINGA, 2005)

As emoções que experienciamos enquanto adultos, cujos andaimes foram gradualmente construídos sobre as primárias são denominadas emoções secundárias. As estruturas do sistema límbico não são suficientes para sustentar o processo das emoções secundárias. Elas são uma mistura de emoções primárias e incluem remorso, culpa, submissão e antecipação.

Pensando nessa divisão das emoções é perceptível que em termos de desenvolvimento do indivíduo as emoções secundárias ganhem especial destaque, pois, é através delas que o indivíduo mantém uma relação interpessoal onde os desdobramentos das relações sociais e culturais influenciarão nas expressões de tais emoções.

No escopo do presente trabalho assumo que a emoção tem uma parte psicobiológica, mas também resulta de uma construção social interconectada com o contexto e com a cultura. Foi justamente sobre este último âmbito que ênfase da análise dos dados produzidos recaiu. Ainda que a emoção seja experienciada de maneira individual e subjetiva em grande medida, a construção social das emoções, o espaço destinado para a sua livre manifestação ou não, é regulado pelo meio em que os indivíduos estão inseridos. Vivemos em uma sociedade exigente e competitiva, na qual se exaltam os valores individuais em detrimento dos sociais e coletivos. As emoções estão “perdidas” neste ambiente onde a separação e o individualismo dificultam a integração social. Para que as pessoas sintam-se emocionalmente saudáveis, com a regulação das emoções e não ocultando as mesmas. Os sujeitos devem estar em coesão social e a escola é um ambiente favorável ao estabelecimento de relações que ressignifiquem e desenvolvam de maneira saudável o compartilhamento das mais diversas emoções.

1.2 Os estudos sobre emoções e sua relação com a docência

Os primeiros estudos sobre a relação entre emoções e docência foram centrados na compreensão das emoções dos professores e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa de Salzberger-Wittemberger, Henry e Osborne (1983), com clara orientação psicanalítica, mostra como a dinâmica familiar precoce, com suas fantasias, desejos e temores, pode influenciar na conduta dos professores e na maneira pela qual se relacionam com seus/suas alunos/alunas. Essa pesquisa destaca o caráter pessoal, fruto da história afetiva dos/das docentes.

O início da mudança que levou uma nova forma de abordar as emoções dos/das professores/professoras ocorre a partir dos trabalhos de Nias (1996). Ela considera que as emoções são fruto da interação com alunos/alunas e colegas, mas que também existem em função das demandas e exigências do sistema educacional. Os estudos sobre estresse e o burnout também marcam a mudança desta etapa. De uma fase psicológica, pessoal e descritiva, progride-se para outra com clara ênfase sociológica, interativa, global e interpretativa.

Segundo Marchesi (2008), os três tipos de propostas ou orientações que estão adquirindo uma importância fundamental nos estudos sobre emoções são as seguintes: o trabalho de Goleman, a pesquisa neuropsicológica e as ideias feministas.

A obra de Goleman (1995,1998) populariza a função das emoções na vida pessoal e no trabalho institucional. Suas cinco competências básicas – saber como expressar as próprias emoções, controlar os afetos, sentir empatia pelos estados emocionais dos outros, motivar a si mesmo e aos demais e exercer um amplo leque de habilidades sociais – já orientaram inúmeros estudos e discussões. Alguns críticos apontam que ele reduz o eu social a uma dimensão individual, indicam que sua definição é vaga e imprecisa e opinam que seus trabalhos estão mais voltados à exploração comercial do que à compreensão psicológica. Em todo caso, apesar das limitações científicas, teve importante influência no reconhecimento social da dimensão emocional.

Já as pesquisas neurobiológicas de LeDoux (1999), Damásio (1994, 2003/2005) contribuíram de maneira poderosa para destacar o papel das emoções no raciocínio e na motivação das pessoas. A evidência empírica comprova que os sistemas cognitivos afetivos estão intimamente relacionados e que não é simples separá-los no seu funcionamento adaptativo. A razão não age em paralelo com a emoção, que supostamente deve ser controlada e dominada, mas sim as emoções orientam a razão, proporcionando sensibilidade, direção e prioridade.

A perspectiva feminista, por sua vez, tenta romper a dicotomia razão e afetividade e elucidar suas implicações para a manutenção de uma estrutura social de dominação e de marginalização da mulher. As emoções não são principalmente uma expressão das características pessoais de cada indivíduo, mas sim, são geradas no contexto social, cultural e político em que as pessoas se desenvolvem. As estruturas de poder e sua influência nas diferenças de gênero estão presentes no significado que se atribui às emoções e a sua expressão. A partir desse enfoque é analisada a influência do poder, da cultura e da ideologia nos discursos sobre as emoções. (MARCHESI, 2008)

Independente dos tipos de propostas e orientação sobre os quais os estudos das emoções vêm se desenvolvendo, é notável a importância desse tipo de pesquisa na área da educação. O universo escolar destaca-se pela forma como as relações são construídas durante a trajetória dos sujeitos que nela estão inseridos. A proximidade entre os indivíduos envolvidos permite que as emoções direcionem as relações em sala de aula e no ambiente escolar. É neste ambiente que vínculos afetivos são formados e rememorados durante toda a vida. Para os/as alunos/alunas, a escola se torna o local em que há descobertas além do conteúdo escolar. Para o/a professor/professora, por sua vez, a realidade é um pouco diferente: muitas turmas, muitos/muitas estudantes de idades

variadas e, algumas vezes, mais de uma escola para lecionar podem tornar as relações emocionais mais superficiais e efêmeras. No entanto, as emoções continuam a influenciar sua trajetória profissional modulando sua conduta, sua didática, seu planejamento e sua própria vida fora do ambiente escolar. Devido a essas e outras relações emergentes no ensino, não há mais como sustentar a dicotomia razão-emoção e se faz urgente que novas formas de olhar o universo escolar sejam estudadas e avaliadas. Os recentes estudos sobre as emoções e o crescente campo de pesquisa que valoriza a importância da subjetividade permitem que as emoções no ensino possam ser tematizadas nas pesquisas atuais.

1.3 As emoções na trajetória docente

As primeiras experiências de ensino, na formação inicial, são emocionalmente muito fortes e podem ser traumáticas para os futuros professores, especialmente vulneráveis nesta etapa. As emoções negativas (ansiedade, insegurança, irritação e decepção) nas primeiras experiências de ensino podem fixar estratégias condicionantes, dirigidas para o controle e subserviência de seus alunos. Essas estratégias, segundo Mellado (2014), são muito resistentes para serem alteradas futuramente.

As emoções dos/das docentes de uma disciplina correspondem, em alguma medida, às lembranças de suas emoções enquanto alunos/alunas da mesma disciplina. Ter um bom conhecimento da matéria e ter experimentado emoções positivas em sua aprendizagem, contudo, não são condições suficientes para que o/a professor/professora aprenda a ensiná-la, já que o conhecimento didático do conteúdo é gerado e evolui a partir dos próprios conhecimentos acadêmicos (do conteúdo, da didática das ciências, da psicologia, etc.), filtrados pelas concepções, pelos valores, pelas atitudes e emoções, requerendo a reflexão pessoal sobre o processo de ensino da matéria específica em contextos escolares concretos (MELLADO, 2014).

Desde esta perspectiva, se um/uma professor/professora se considera competente no ensino de sua matéria, terá mais motivação e comprometimento, considerará as dificuldades estimulantes e intensificará as suas expectativas de êxito. Os/as docentes com baixa eficácia (a eficácia é entendida como a crença em sua própria competência na realização de uma tarefa) evitam ensinar conteúdos difíceis e dedicam a eles menos tempo. A autoeficácia está relacionada com a autorregulação e é uma importante variável

para predefinir a conduta em aula dos/das professores/professoras e estudantes (MELLADO, 2014)

Segundo Marchesi (2008), dentre as diversas emoções experienciadas diariamente pelos/pelas professores/professoras estão a irritação, a tristeza, a alegria, a ansiedade, o afeto, a preocupação e a frustração. Alguns/algumas professores/professoras não conseguem experienciar essas emoções de maneira construtiva: sofrem de estafa, sentem-se desvalorizados (as) ou sofrem uma pressão contínua por parte dos/das alunos/alunas e suas famílias. De outra parte, conforme Marchesi (2008), a maioria dos estudos destaca duas emoções positivas dos professores em relação aos seus/suas alunos/alunas: o afeto por eles/elas e a satisfação por seus progressos escolares.

É sabido que as relações afetivas com os/as estudantes vão diminuindo com a idade e com o avanço das etapas educacionais. Um dos motivos para que isso venha a acontecer é que com a aproximação da vida adulta e posterior inserção no mercado de trabalho, as competências atitudinais sejam desenvolvidas de maneira a voltar-se para a formação de um profissional em detrimento, ou ao menos, em decréscimo ao desenvolvimento das competências emocionais e fortalecimento de vínculos afetivos. Entretanto, o carinho e a preocupação pelos/pelas alunos/alunas se mantêm como uma das emoções mais intensas, ainda que as emoções não sejam expressadas e estes cuidados sejam colocados de forma a preparar estes/estas alunos/alunas para a vida adulta, preparação está que pode estar representada através de atitudes autoritárias de disciplinamento.

Segundo Marchesi (2008), os/as professores/professoras evitam emoções em sala de aula. Estabelecem com seus/suas alunos/alunas relações centradas na aprendizagem e consideram que o mundo dos afetos de seus/suas alunos/alunas deve ser vivenciado e expressado fora da sala de aula. Esse distanciamento emocional se deve, em grande medida, ao estágio de desenvolvimento dos/das estudantes, mas também ao fato de que as séries finais do ensino fundamental são organizadas por disciplinas diferenciadas, fazendo com que cada professor/professora deva se relacionar com vários grupos de alunos/alunas durante poucas horas por semana. Nessa fase de transição, entretanto, os alunos/alunas necessitam que haja um melhor acolhimento, um maior cuidado com a informação, uma maior proximidade, um diálogo intenso e pessoal para poderem, posteriormente, organizarem-se de maneira mais autônoma e crítica perante à sociedade.

Com relação às emoções experienciadas com as famílias dos/das estudantes, mais especificamente com seus/suas pais/mães ou responsáveis, há importantes implicações emocionais, sua intensidade, porém, depende da etapa educacional. Lasky (2000) defende que as interações entre pais/mães e docentes têm um forte componente emocional, que depende dos propósitos morais dos/das professores/professoras e dos/das pais/mães, da cultura escolar, das suas ideias e do status e poder que cada um atribui ao outro.

As relações entre pais/mães e professores/professoras estão igualmente influenciadas pela posição que cada um atribui a si mesmo na relação com o(a) outro(a). O sentimento que tem o/a docente de ser o especialista, o conhecedor das chaves da educação, da aprendizagem em geral e do/da estudante em particular, condiciona suas expectativas sobre o papel que devem desempenhar os/as pais/mães, que normalmente é de aceitação incondicional de suas propostas. Em contraposição a isso, considerar que a relação entre professores/professoras e pais/mães acontece em planos diferentes, mas complementares, sem que um(a) deles(as) seja necessariamente superior ao(a) outro(a) contribui para que a relação se estabeleça em um contexto de colaboração, de troca de experiências e de mútua aprendizagem (MARCHESI, 2008).

Os/as professores/professoras apontam que experimentam emoções positivas nas suas interações com as famílias, como bem-estar e satisfação, quando acreditam que os/as pais/mães estão sendo responsáveis, quando notam que eles(as) apoiam e reconhecem o seu esforço ou quando respeitam seu julgamento profissional. Do contrário, percebem que os/as pais/mães não se preocupam com seus/suas filhos/filhas, não cuidam deles(as) ou não assumem sua responsabilidade, sentem-se frustrados(as), indefesos(as), desmoralizados(as) ou irritados(as) (MARCHESI, 2008).

Algumas pesquisas de Hargreaves (2003) mostraram que nas sociedades desiguais a distribuição de dignidade cria economias de diferença e desagrado. Aqueles(as) que têm sucesso herdam ou adquirem o gosto puro, a distinção, o que permite que as pessoas se vejam vinculadas, distintas, e decidam o que deve ser repudiado e evitado. Esse é o grupo que determina o que deve ser aceito ou rechaçado, o que é satisfatório ou repugnante. Alguns/algumas professores/professoras relatavam que com relação aos/às pais/mães de uma classe mais baixa ou a minorias as conversas adquiriam tom de desafios. Descreviam ações com verbos que implicavam contaminação: os/as pais/mães “interrogavam-nos”, “desabafavam” e “soltavam-lhes” coisas na cara. Esses verbos expressam desagrado e servem para os “profissionais” manterem distância dos/das pais/mães que questionavam

sua atividade e seus conhecimentos. Dessa forma reafirmam padrões aceitáveis do que é a educação e estabelecem a barreira entre o que é diferente e o que é desagradável.

Além das relações emocionais existentes entre os/as alunos/alunas e seus familiares, os/as docentes lidam com as vivências compartilhadas com seus/suas colegas de profissão e com os desafios impostos pelo próprio sistema educacional.

Segundo Marchesi (2008), os sistemas educacionais vivem permanentemente em estado de reforma. Novas etapas educacionais, novos currículos, novos métodos de ensino, novas formas de avaliação, novos sistemas de colaboração ou novas competências profissionais. Os/as professores/professoras respondem emocionalmente a essas questões através de emoções como angústia, insegurança, raiva, esperança e apatia.

As condições da docência dificultam a expressão e a comunicação sobre as emoções. As imagens sociais sobre o ser professor/professoras e o modelo de sociedade na qual vivemos desestimulam a socialização de expressão emocional em sala de aula. O que se observa é o tradicional abandono da dimensão emocional na escola, principalmente a partir das séries finais do ensino fundamental. Entretanto, a reserva de algum tempo semanal para esse diálogo e o aproveitamento de acontecimentos carregados de vivências emocionais podem ser ocasiões idôneas para que professores/professoras e alunos/alunas compartilhem a tarefa de conhecer-se mutuamente.

Em sua formação inicial enquanto docente, o/a professor/professora ainda encontra-se “perdido” no ambiente escolar. Os estágios obrigatórios propiciam aos futuros(as) professores/professoras um primeiro contato com a realidade escolar, no entanto, o contato é breve, geralmente com apenas uma turma e o estagiário/estagiária não participa das demais relações existentes na escola. Ao graduar-se ele/ela conhece a realidade escolar tal como ela é, e percebe que, muitas vezes, está longe da realidade que ele/ela idealizou durante sua trajetória acadêmica. Por isso, o/a docente precisa contar com o apoio e o reconhecimento de algum grupo de colegas, mesmo que seja reduzido, que proteja sua autoestima e o ajude a construir, ou, no caso de professores/professoras que já possuem experiência em sala de aula, manter sua identidade profissional. Um reconhecimento social que não é fácil de se conseguir. (MARCHESI, 2008)

O sentimento de reconhecimento profissional normalmente vem acompanhado por uma demanda de filiação social. Os/as professores/professoras, sobretudo em suas primeiras inserções na escola, desejam sentir-se acolhidos/acolhidas e manter relações

sociais positivas com seus/suas colegas. Não obstante, em muitas ocasiões, isso não é simples de se conseguir. As escolas já configuraram uma rede de relações, de grupos e de subgrupos, em torno de projetos, interesses, amizades ou inimizades, que facilitam ou bloqueiam o trabalho coletivo e o apoio mútuo. A sociedade atual está centrada na visão individualista em relação ao desenvolvimento dos sujeitos segundo a qual os vínculos afetivos excessivamente estreitos entre os/as professores/professoras impediriam ou limitariam o espírito independente, a indagação e a crítica, única maneira de fazer progredir o conhecimento e o funcionamento das instituições. Não há dúvida, porém, de que ainda mais prejudicial que o estabelecimento de laços excessivamente fortes é a ausência de vínculos afetivos ou a existência de confrontos pessoais permanentes. A consequência habitual dessa situação de conflito é a paralização das iniciativas inovadoras, a dificuldade de enfrentar problemas, o cansaço e o fortalecimento da atitude individualista (MARCHESI, 2008).

É por essa grande quantidade de emoções e sentimentos que fazem parte da trajetória docente que necessitamos de mais estudos envolvendo o campo das emoções na área da educação. As emoções marcam a existência humana, auxiliam na tomada de decisões e agem em conjunto com a razão para a construção de processos cognitivos. Pensando nisso, as emoções e sua regulação através da reflexão constituem-se em tema que deve estar presente nos cursos de formação de professores/professoras. Além disso, a discussão de como a imagem do/da professor/professora é construída de maneira a permitir um reconhecimento da identidade docente e, a identificação das barreiras estruturais que permeiam este universo emocional presente na educação devem ser tematizadas para que os professores/professoras possam refletir sobre sua prática e compreender a si próprio(a) enquanto sujeito de sua própria (re)formação.

II. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e não teve a pretensão de ser representativa³. Foi realizada com licenciandas do curso de Ciências da Natureza do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, que atuam como docentes na rede pública estadual. Para tanto, através de uma abordagem qualitativa, utilizei a metodologia de estudo de caso devido ao seu potencial exploratório na área da educação. Por se tratar de uma pesquisa de caráter subjetivo, escolhi colegas com as quais possuo um vínculo emocional, o que facilita a aplicação da metodologia de Entrevista de Explicitação. Entendo que as explicações e interpretações dos dados, ao mesmo tempo que expõem algo do sujeito investigado, também ocultam o que está além desse algo. Por isso, reafirmo a importância do estabelecimento de uma inter-relação entre entrevistador-entrevistado para que se crie o vínculo e a confiança, resultando em dados fidedignos para a pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise. Os relatos dos sujeitos foram analisados e relacionados com os referenciais teóricos do trabalho. O principal objetivo foi caracterizar como as emoções vivenciadas estão presentes na construção da identidade docente dos sujeitos e identificar quais barreiras que dificultam a livre expressão dessa identidade. Ainda que os sujeitos possam não ter expressado a vivência com denominações literais referentes às emoções, seus relatos foram carregados de sentimentos que mostram que àquelas estão fortemente presentes na vida docente. Os referenciais teóricos são importantes para corroborar que as emoções perpassam as mais diversas relações no processo de ensino-aprendizagem, assim como, são intrínsecas à vida dos/das professores/professoras, influenciando suas condutas, suas práticas, seus posicionamentos dentro e fora do ambiente escolar.

Uma tabela (APÊNDICE) foi desenvolvida previamente para “guiar” as entrevistas, identificando algumas questões que deveriam estar presentes nos relatos das entrevistadas, questões estas centrais aos objetivos propostos. Como a entrevista de explicitação, que é utilizada neste trabalho, não utiliza perguntas previamente elaboradas

³ A pesquisa qualitativa não tem a pretensão de ser representativa no que diz respeito ao aspecto distributivo do fenômeno e se alguma possibilidade de generalização advier da análise realizada, ela somente poderá ser vista e entendida dentro das linhas de demarcação do vasto território das possibilidades. (LÜDGE & ANDRÉ, 2003. p. 32)

e sim, perguntas que surgem durante a entrevista, o questionário só serviu para exemplificar as questões que tinham fundamental importância para o presente estudo.

2.1 Objetivos e Questões

O objetivo desta pesquisa foi identificar e descrever, entre estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza que atuam como professoras na rede pública estadual, as seguintes questões:

- Quais as imagens/expectativas predominantes sobre ser professor/professoras e que lugar a emoção ocupa nessas imagens;
- Quais emoções vivenciadas no processo de formação e atuação profissional;
- Quais as dificuldades estruturais encontradas no estabelecimento das relações entre os sujeitos;
- Quais as barreiras estruturais encontradas no sistema educacional que dificultam a construção da identidade docente do sujeito.

A construção da identidade docente dos sujeitos foi analisada através do relato que estes fazem sobre as emoções experimentadas durante o processo de formação inicial e a prática de ensino. Essa construção engloba as imagens socialmente construídas e as percepções e reflexões feitas pelos próprios sujeitos. A docência está fortemente marcada pelas emoções vividas durante o cotidiano escolar. Ainda que o sujeito não as perceba como parte estruturante da identidade docente, elas são fundamentais para a reflexão do ofício professor/professora e para a reformulação de sua conduta em sala de aula. Por isso, as barreiras estruturais que surgem na trajetória docente e dificultam - ou até mesmo bloqueiam - a proporção do que cada sujeito expressa ou não, também foi abordada neste trabalho, visto que as emoções estão para além do contato entre os indivíduos do ambiente escolar: elas também são moduladas pelo sistema de ensino que influencia na maneira como as emoções estarão (ou não) presentes na sala de aula.

A pesquisa que envolve as emoções requer uma perspectiva que articule as dimensões internas e externas dos processos através dos quais nos constituímos sujeitos, isto é, a tríplice articulação da qual nos fala Charlot (2007): subjetivação, socialização e humanização. Em função disso, a pesquisa qualitativa foi a que melhores contribuições proporcionou a este trabalho.

2.2 A Pesquisa Qualitativa:

A pesquisa qualitativa, em geral permite – ao pressupor - um contato direto e prolongado do pesquisador com os sujeitos de estudo e com a situação que está sendo investigada. As emoções são expressões muito pessoais. Algumas pessoas sentem-se mais disponíveis para relatá-las do que outras. Verbalizar aquilo que é oculto para o outro e que, por muitas vezes foi reprimido, pode ser difícil para os sujeitos de pesquisa. A sociedade julga, erroneamente, que a manifestação das emoções geralmente está desacompanhada de elementos racionais, por isso, muitas pessoas tendem a deixar sua emocionalidade oculta, invisível diante do outro. O fato dos sujeitos entrevistados serem próximos à pesquisadora, neste trabalho, permitiu que a verbalização de sentimentos ocorresse de forma espontânea. Por isso, o vínculo entre entrevistadora e entrevistadas, no caso deste trabalho, permitiu que os dados construídos (as entrevistas transcritas) trouxessem citações que foram usadas para subsidiar uma afirmação ou para esclarecer um ponto de vista.

O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são os focos do/da pesquisador/pesquisadora desde uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, meu objetivo foi capturar as diferentes perspectivas dos sujeitos acerca das emoções e do papel que elas desempenham na construção de suas identidades como docentes e nos seus exercícios profissionais. As emoções ocupam um importante espaço no processo de ensino-aprendizagem. Muito já foi discutido sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo dos/das alunos/alunas. No entanto, pouco tem se discutido sobre como as emoções são importantes para o bom desempenho dos/das docentes. Será que os educadores estão regulando suas emoções de forma a atuarem melhor em sua prática de ensino? Será que as diversas emoções que experienciam influenciam na metodologia aplicada em sala de aula? Como essas emoções são vistas e compartilhadas com seus/suas colegas? As barreiras educacionais a que estão sujeitos/sujeitas os/as docentes despertam emoções com as quais eles/elas não conseguem lidar e isso compromete a qualidade de seu trabalho? Todas essas e muitas outras questões foram consideradas para o desenvolvimento deste estudo e torna-se fundamental que novos estudos sejam feitos e aprofundados sobre o tema na área educacional.

Ainda, no que tange à pesquisa qualitativa, Lüdke & André (2013) colocam que o/a pesquisador/pesquisadora precisa ter cuidado ao revelar os pontos de vista dos/das participantes no que diz respeito à acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os/as participantes para que possam ser ou não confirmadas. Além disso, a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Não há preocupação em buscar certezas, mas trazer para discussão a abstração que será verbalizada pelos sujeitos. As questões do estudo iniciam-se amplas e vão se direcionando até o final do processo. As questões foram formuladas com base na pesquisa bibliográfica sobre o tema emoções na trajetória docente. No decorrer do estudo algumas questões ganharam mais importância devido ao desdobramento das entrevistas. No entanto, tentei abordar todas as questões estruturadas (APÊNDICE) em algum momento da entrevista.

2.3 O Estudo de Caso:

Dentro da abordagem qualitativa, escolhi o estudo de caso, pois há um interesse próprio e singular. O caso se destaca por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (GOODE & HATT apud LÜDKE & ANDRÉ, 2013).

O estudo de caso visa à descoberta, pois elementos inicialmente não pensados como relevantes podem surgir durante o estudo e serem de fundamental importância para o trabalho. O retrato da realidade é inserido de forma completa e profunda, por isso, o vínculo entre o/a pesquisador/pesquisadora e os/as entrevistados/entrevistadas é a base para que o trabalho evolua de maneira a torná-lo significativo. Além disso, o estudo de caso trabalha com uma variada fonte de informações e é preciso que o/a pesquisador/pesquisadora avalie quais os dados são relevantes ou não no processo de pesquisa.

Uma característica interessante do estudo de caso é que os relatos se produzem em uma linguagem acessível a todos, permitindo que o estudo vá além da esfera acadêmica e seja problematizado socialmente. Os diferentes pontos de vista dos sujeitos permitem

enriquecer a perspectiva do/da pesquisador/pesquisadora. A realidade pode ser vista sob diferentes ópticas, não havendo uma única que seja verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar as suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador (LÜDGE & ANDRÉ, 2013).

Segundo Lüdge & André (2013), o estudo de caso possui algumas fases para a sua formulação: a fase exploratória, as delimitações do estudo e a análise sistemática. Na fase exploratória são desenvolvidas as questões iniciais que são explicitadas, reformuladas ou abandonadas. É nesta fase que é realizada a revisão bibliográfica sobre o assunto estudado que dará embasamento teórico para o desenvolvimento do estudo. A delimitação do estudo ocorre através da identificação dos pontos-chave. Foi neste momento que avaliei que a Entrevista de Explicitação seria a melhor metodologia a ser aplicada nesta pesquisa.

Já na análise sistemática, a informação coletada é organizada e interpretada para, posteriormente, torná-la disponível aos informantes para que esses revelem a acuidade do relato. Após essas fases temos a prática do estudo de caso que permitirá fazer relações entre semelhanças e diferenças encontradas e uma possível generalização dos relatos e correlação desses com as referências teóricas estudadas.

2.3 A Entrevista de Explicitação (EDE):

Para a operacionalização do estudo de caso, escolhi uma metodologia de entrevista denominada Entrevista de Explicitação que permite que os sujeitos verbalizem aspectos que normalmente passam despercebidos, mas que são fundamentais para a reflexão de suas práticas docentes.

Segundo Wykrota (2007), o fato das experiências subjetivas serem acessíveis apenas ao sujeito que as vivencia não impede que elas sejam caracterizadas. O subjetivo pode ser intrinsecamente aberto para validação intersubjetiva, na condição de que possamos contar com um método e procedimentos para fazê-lo. Pensando nisso, o método que escolhi possibilita que eu consiga ter acesso à experiência subjetiva dos sujeitos e permite que eu regule esse modo de acesso.

Desde de 1988, Vermesch (2003) desenvolveu um tipo de entrevista para produzir uma reflexão introspectiva e uma verbalização detalhada da ação, denominada entrevista de explicitação (EDE). Embora tenha se originado como uma prática, atualmente é uma

metodologia de pesquisa, no sentido que está fundamentada teoricamente, é praticada, discutida e aperfeiçoada por uma comunidade internacional de pesquisadores/pesquisadoras que segue normas e valores da boa prática científica⁴.

Vermesch (1999), propôs como usar a prática da introspecção partindo do princípio que existe uma disjunção entre a lógica da ação e a lógica da conceituação, de modo que a prática da introspecção não requer, necessariamente, conhecimentos científicos exaustivos sobre o assunto por quem a prática. Porém, o exercício de introspecção por si só, assim como a verbalização, não garante acesso privilegiado à consciência. Subjetivo é algo que acontece *em e a* uma pessoa e não, necessariamente, apenas a algo de que ela seja consciente. A fronteira entre a subjetividade consciente e inconsciente é variável. Os conhecimentos obtidos na ação, dos quais o sujeito tem consciência direta, mas ainda não consegue verbalizar, deverão ser objeto de processo de conscientização reflexiva para serem explicitados.

Verbalizar o implícito, descrever detalhes de sua própria ação, não é a mesma coisa que executar a ação e requer outras atitudes e habilidades que supõe uma aprendizagem e uma mediação. A atuação adequada é paradoxal e passa por uma ruptura epistemológica tão difícil de conseguir quanto necessária: colocar em ação a atividade reflexiva é, de certa forma, subordinar a atividade cognitiva a uma postura de acolhida, de “escuta”, de suspensão da atividade rotineira para possibilitar o advento de algo diferente do já conhecido. Essa é uma transformação da relação e do contato do sujeito com sua própria vivência, é um ato de si para si, um trabalho consigo e sobre si mesmo. É possível de ser feito pela própria pessoa, mas não é fácil. E não é porque se obtém a consciência refletida de uma vivência que se tem acesso completo e imediato a toda a consciência refletida possível do que seja visado na vivência (WYKROTA, 2007).

A EDE é assim denominada por, essencialmente, referir-se a um método particular de construção de verbalizações. Trata-se de um conjunto de técnicas de acompanhamento de uma pessoa na exploração de suas vivências que pode ser útil para ajudá-la a entrar em contato consigo mesma, a acessar conhecimentos implícitos e a promover sua verbalização. O propósito é apoiar essa pessoa no desenvolvimento da experiência tal

⁴ O GREX é uma associação (lei 1901) francesa de profissionais e pesquisadores de diferentes regiões da França e de outros países (EUA, Inglaterra, Itália, por exemplo) interessados no uso e no desenvolvimento da metodologia da entrevista de explicitação. Existe há 15 anos, tem estatuto próprio e é gerida por um colegiado.

como foi vivenciada para a experiência representada e verbalizada, encorajando-a a entrar e sustentar um estado de evocação⁵, orientando a percepção desta evocação de modo a explorar e verbalizar detalhes dessa experiência.

Para ilustrar um pouco melhor o que a EDE permite, Wykrota (2007) sugere que façamos o seguinte exercício: pare de ler por um instante e tente lembrar-se da última vez em que pegou neste trabalho para ler. O que vem a sua mente? É uma imagem do impresso, com a forma, as cores, as letras? Ou você está rememorando o ato de folhear, a direção do olhar, ao passar pela capa? A sensação tátil da textura e do peso das páginas? Sons do local onde o manuseou? A sensação do seu próprio corpo? Ao tentar se lembrar, você desvia o olhar desta página, percorrendo-a para cima ou para baixo, para a esquerda ou para a direita, “desfocando” o olhar? Fecha os olhos? Quanto esforço fez para lembrar-se? Foi fácil e de imediato? Você se deu conta, por algum momento, de estar invocando uma lembrança? Provavelmente, esse foi um momento de evocação pretendida na EDE, ainda que rápido.

Na EDE o acompanhamento pelo entrevistador visa ajudar o entrevistado a evocar e tornar presente uma situação já vivenciada, uma “vívida lembrança”, em todas as suas dimensões. Como a lembrança está sendo “revivida” e não apenas relatada, há menos racionalizações do que em relatos retrospectivos ou projetivos. As descrições têm conteúdo e expressão emocionais. Em contrapartida, a cronologia pode não ser sequencial e muitos detalhes podem não ser relevantes para o que se queira especificar. A pessoa que explicita tem sua atenção voltada para si mesma, não para quem a entrevista. O modo como se exprime indica que ela se dirige mais a si mesma e o entrevistador não deve ocupar a posição de um interlocutor como de outros tipos de entrevistas.

Durante a entrevista, o entrevistado pode tomar consciência de ações ou processo de ações de modo como ainda não havia feito e, assim, aprende a entrar em contato consigo mesmo, de forma regulada.

Wykrota (2007), resumiu as condições para a realização da EDE da seguinte maneira:

Consentimento: é preciso estabelecer um contrato de comunicação em um quadro de dimensões éticas, deontológicas e sociais. O entrevistador não deve ultrapassar os limites profissionais. O entrevistado precisa saber claramente o que vai ser feito, dentro de quais

⁵ Trazer à memória dados já fixados. (VERMESH, 2003)

limites, como será o resultado, antes de consentir em verbalizar sua experiência pessoal. É necessário construir uma relação de confiança, apoiada no respeito, boa-vontade, confidencialidade e não julgamento. Esse contrato pode tomar tempo mas, na sua ausência, a EDE simplesmente não acontece, a pessoa entrevistada não aceita voltar-se para seu universo interior e verbalizar sua experiência; não atinge ou “escapa” da evocação. Um sinal de que a verificação de rompimento das condições deontológicas de escuta do entrevistado é o fato deste se justificar, o que pressupõe a percepção de um questionamento ou julgamento. O contrato deve ser proposto novamente, cada vez que se tornar necessário, ao longo da entrevista.

Especificidade: buscar a descrição de uma ação singular, específica, que pertence a um espaço temporal único, evitando generalidades e generalizações, explicações e justificações. As questões a serem utilizadas são do tipo: o que, quem, como e onde. Jamais deve-se perguntar por quê. Sempre que o entrevistado sair da evocação e cair no relato ou na narrativa, pode ser reconduzido a explorar um momento específico, com uma questão reformulada, por exemplo: dentre tudo isso que acaba de me contar, que momento deseja explorar? Se você está de acordo, vamos recomeçar...

Evocação: solicitar e incitar a memória “episódica”, mais sensorial, ajudando a pessoa a encontrar o contexto da situação vivenciada: o lugar, as circunstâncias, as sensações corporais que viabilizam a presentificação da situação específica. Simultaneamente, o entrevistador deve verificar se a pessoa está em contato consigo mesma, em relação com sua vivência naquele dado momento. Isso é indicado pela congruência entre a expressão verbal e não verbal, pelas pausas e o ritmo desacelerado da verbalização, pelo tempo verbal em que a pessoa se exprime, pela manifestação das sensações e de envolvimento sensorial. A fala pausada do entrevistador e questões mais longas, do tipo: “Nesse momento... o que vem a sua lembrança, desse momento?”. Questões como essa podem acolher lembranças que vêm, em um primeiro momento, de forma mais vaga, imagens instantâneas breves e fluidas, breves sensações que devem ser acolhidas para que o entrevistado entre em contato pleno com a situação de referência da evocação.

Retrospectiva: trabalhar sempre com o passado. O ponto de partida para a entrevista é um ponto do passado recente em que a pessoa entrevistada foca a atenção. Entretanto, o entrevistado deve ser conduzido a “deixar vir”, não a procurar ativamente na memória algo a ser lembrado de modo deliberado. O que vier, deverá ser presentificado.

Acompanhamento: a mediação é um direcionamento do entrevistado, mais do que um questionamento de verificação. Não é, de modo algum, um interrogatório para estimular a reflexão. Caracteriza-se por certa não-diretividade quanto ao conteúdo evocado e, simultaneamente, pela verificação das condições de verbalização nas diferentes etapas e orientação da focalização do entrevistado para diferentes níveis de detalhamento. Observam-se signos de cumplicidade, por exemplo, mimetismo de gestos, que indicam sintonia entre entrevistador e entrevistado. O entrevistador propõe consignas e questões privilegiando respostas descritivas: observa, interpreta e avalia as respostas e o comportamento do entrevistado; reformula questões ajudando o entrevistado a explorar e perceber detalhes da experiência evocada; pode parar e mudar a direção das questões, fragmentar e dilatar a extensão temporal da descrição da ação privilegiada pelo interesse da explicitação. O entrevistador atua corporalmente de modo pausado e rítmico, mas precisa analisar as respostas e rapidamente reformular questões propondo-as logo a seguir, dentro deste ritmo.

Optei por utilizar a EDE pois, ao meu ver, é uma metodologia que permite que o sujeito se conheça melhor e faça uso de emoções que possam ter passado despercebidas mas que, no entanto, precisam ser lembradas para que sirvam de fundo às suas reflexões e à construção de seu entendimento sobre o que é ser professor. Contudo, durante sua aplicação, entendo que em diversos momentos, a entrevista ocorreu de forma semiestruturada⁶. Visto que houve uma preocupação, por minha parte, em atender às questões que havia desenvolvido anteriormente para que as mesmas se encontrassem nas respostas das entrevistadas. Em alguns momentos, foi possível que eu mediasse as evocações das pesquisadas de maneira a tornar a EDE mais significativa. Porém, o receio que algumas questões que considerava de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa não estivessem presentes fez com que em diversos momentos eu adaptasse a EDE à uma entrevista semiestruturada. Além disso, acredito que o exercício evocativo auxilia na compreensão das limitações que possam surgir na trajetória docente e permite aos professores em formação e exercício adotarem estratégias para lidar com tais emoções, integrando a prática educativa de forma mais adequada ao seu próprio ser.

⁶ A entrevista semiestruturada possui um roteiro básico, mas este não é seguido rigidamente, podendo o entrevistador fazer alterações e adaptações. (LÜDKE & ANDRÉ, 2013)

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo trago os resultados empíricos na forma de estudos de casos. Foi realizada uma entrevista com duração de cerca de uma hora com cada entrevistada. A entrevista de Ana foi realizada em sua residência e a de Márcia na instituição de ensino (IFRS – POA) na qual estudada a entrevistada. Ambos locais, assim como a quantidade de entrevistas, foram escolhidos devido a disponibilidade de tempo dos sujeitos do presente trabalho. Após a discussão sobre a temática que seria abordada e da explicação sobre a aplicação da entrevista de explicitação ambas consentiram a entrevista. Cada professora pesquisada examinou o texto que lhe diz respeito para avaliar se reconhecia-se ali representada; verificar se considerava sua identidade protegida, assim como, a da escola em que atua como docente; manifestar concordância ou discordância em relação à forma e ao conteúdo, acrescentando o que considerasse importante para a fidedignidade das informações e indicando declarações ou interpretações das quais discordasse. Ambas entrevistadas foram convidadas a se sentirem plenamente à vontade para expressar sua opinião durante essa leitura. As considerações feitas por mim durante toda a transcrição dos trechos foram pautadas na minha vivência enquanto aluna do curso de licenciatura de Ciências da Natureza e como colega/amiga de meus sujeitos de pesquisa. Retomo aqui a importância do vínculo emocional para a aplicação da metodologia de Entrevista de Explicitação, deixando claro que compreendo o meu vínculo emocional com os sujeitos como enriquecedor dos dados construídos durante a entrevista. Além da vivência enquanto aluna/colega/amiga destaco que os referenciais teóricos que utilizei estão marcados em praticamente todas as minhas falas já que foram escolhidos com muito cuidado para que o trabalho conseguisse expressar o seu diferencial dentro da pesquisa qualitativa.

A seguir, estão disponíveis a análise das entrevistas transcritas. Saliento que, em alguns momentos, as falas das entrevistadas são longas e foram assim deixadas para que o contexto enunciado não perdesse o significado dado pelas docentes, bem como, a expressão de possíveis emoções que poderiam ser interpretadas equivocadamente se algumas falas fossem excessivamente suprimidas.

3.1 Ana⁷: formando sua identidade docente

Ana é estudante do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS-POA e atua como professora na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. A escola na qual está lotada obteve um bom desempenho no índice de aprovação nos vestibulares da região, fato este que corrobora a compreensão da escola de que prepara seus alunos para estes exames. O conteúdo é muito valorizado na escola e os/as professores/professoras atuam em conjunto para que a qualidade de ensino se mantenha. Durante a entrevista, diversas emoções estiveram presentes, ainda que nem todas tenham sido verbalizadas. Seu depoimento caracterizou-se por falas carregadas de emoção. Ana, morava em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul onde realizou sua educação básica, parte em escola particular e parte em escola pública. Sobre esse período, afirmou, inicialmente, não ter muitas lembranças; no decorrer da entrevista, contudo, emoções sobre essa etapa de sua trajetória escolar surgiram, permitindo que parte dos objetivos propostos pela Entrevista de Explicitação (EDE) – a saber, evocar lembranças que permitam a reflexão sobre determinadas situações que contribuíram para a formação pessoal dos sujeitos – tenham sido atingidos. Lembranças que, por não estarem conscientes, não poderiam contribuir para seu processo de reflexão.

Ana veio do interior do Estado para Porto Alegre com o objetivo de trabalhar como técnica (formou-se técnica em química em outra cidade do interior do Estado) para, assim, poder pagar uma faculdade. Qualquer faculdade que pudesse ministrar aulas, segundo Ana. Iniciou o curso de Gestão Ambiental em uma faculdade privada da capital e, em um evento, conheceu o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS-POA para o qual candidatou-se a uma vaga por meio do vestibular. Foi aprovada nesse processo seletivo e obteve ótima colocação. Necessitou largar o emprego para dedicar-se a faculdade devido a colisão de horários entre ambas atividades. Emprego este do qual não gostava, pois não interagira com as pessoas, ficava presa à bancada, segundo as palavras da própria Ana.

⁷ Convém ressaltar que os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar, dentro do possível, a identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Conforme Mellado (2014), a escolha de tornar-se professor/professora, geralmente, está relacionada com algum momento em que nos identificamos com isso durante nossa trajetória escolar. Para Ana, isso ocorreu no ensino médio.

E: Em que momento tu viste que tu querias seguir a carreira docente?

Ana: “Foi no ensino médio que eu me apaixonei pela química. Era um professor extremamente tradicional, não era uma figura que te desse “aquela vontade” de ter um envolvimento, né. Daí eu comecei a gostar e comecei a gostar de estudar. Terminei o ensino médio, fui seguir a escola técnica já pensando no trabalho, porque antes tu podia fazer escola técnica e dar aula, hoje não pode mais. Já naquela época, eu já tinha essa intenção. Eu me formei na escola técnica com 17, não, 19 anos, e fui trabalhar, e aí, foi nesse instante, que eu descobri o que eu não queria para mim. Porque eu comecei a ficar trancada em um laboratório e não interagia com ninguém”

Ana fala sobre a importância da relação humana, das interações interpessoais e fala de sua mudança enquanto estudante da licenciatura.

“e tu, que me conhece desde o início do curso, sabe como mudou minha postura de quando eu entrei pra agora, né!”

Peço então para ela falar um pouco sobre isso, pois a mudança de percepção da atuação docente durante a graduação é importante na futura conduta do/da professor/professora em sala de aula. Ana retoma o seu depoimento, explicando:

“É que é assim ó... eu questiono muito a mudança que a gente passa lá dentro. Porque tu vira muito mais humano, mas tu vira um humano muito mais inseguro”.

Neste momento, Ana deixa transparecer sua emoção e as lágrimas surgem, mas logo são controladas. A apoio e digo para ela continuar quando achar que deve. Na EDE

é importante o desenvolvimento de um vínculo emocional, pois o pesquisador tem que contribuir para que o outro tenha acesso a sentimentos, lembranças que ele traz e, muitas vezes, não se sente à vontade para compartilhar. Ana segue com a explicação sobre a fala anterior.

“Quando eu... ah, a Ana é formada em química, aí tem sempre um irmão menor de alguém que quer uma aula particular, eu me sentia muito mais autossuficiente dando aula quando eu não pensava no meu aluno do que pensando no meu aluno agora. E eu noto isso. Gente que não passou por essa mudança (passada no curso de formação) tem mais facilidade, entretanto, faz falta. Tu tem que ter essa humanização”.

A consciência de que a sensibilidade e a afetividade são necessárias em sala de aula foi percebida por Ana durante o curso de licenciatura. Isso contribuiu para a construção da (modificando a) imagem que tem hoje acerca do que seja um/uma bom/boa professor/professora. Em relação a isso, torna-se válido destacar a importância de que os cursos de formação de professores, em geral, e os cursos de formação de professores nas áreas das ciências, em particular, não se restrinjam a uma formação conteudista. Como afirma Hargreaves (1998) “as emoções estão no coração do ensino” e, portanto, devem ser discutidas nos cursos de licenciatura e nas demais áreas da educação.

Uma característica dos sujeitos que escolhem cursos de licenciatura está vinculada ao caráter transformador que os/as professores/professoras podem ter na vida de outros sujeitos e na sociedade como um todo. Uma educação que transforme realidades, que permita aos/as estudantes experimentarem novas realidades, são falas comuns entre os/as alunos/alunas de cursos de licenciatura.

E: Qual a imagem que tu tinhas de um/uma bom/boa professor/professora antes de entrar no curso?

Ana: O que me cobra. Até hoje. O professor que fazia eu me esforçar. O professor que te exige mais. [...] Então é uma pessoa que tem que ter responsabilidade e, o aluno sabe qual é o professor que tem responsabilidade e o que não tem. É uma pessoa que se preocupava com o que tava te ensinando, né. Que tá te cobrando, né. [...] Hoje eu não

acho, até porque o sistema hoje é bem diferente, né. Hoje, não existe esse sistema de tu descontar um décimo, tu pode ser uma pessoa mais flexível também. Mas para mim o bom, e até hoje penso, o profissional bom é comprometido, preocupado com o que tá ensinando, que é pontual, o cara não podia ser muito grosseiro, porque assim ó, coisas que marcam muito na vida de todo mundo e às vezes a gente se pega fazendo isso dando aula, só que isso fica pro aluno pra sempre. Aquela história que eu contei quando a professora não deixou eu fazer xixi, eu tenho problema na escola porque eu deixo todo mundo fazer xixi. (Peço para ela contar um pouco da história, ela ri). Ah! Eu tava na 2ª série e a minha mãe botava um macacão e aí eu pedi pra minha professora para ir no banheiro e ela não deixou, daí na quarta vez que eu pedi ela deixou só que daí eu mijei nas calças, daí eu parei no lado dela, mijada, sabe olhando bem na cara dela, assim, daí ela falou: “o que tu quer Ana, vai te sentar”. Daí eu olhava para as calças e olhava pra ela, tava mijada!!! Coisas que marcam. Então eu tento não ser assim.

E: E isso (a visão do que é ser bom/boa professor/professora) foi mudando ao longo do curso?

Ana: Ah! As UAP. (Unidades de Aprendizagem Pedagógicas). Eu dizia antes para mim, aluno que quer aprender, eu não lembro qual a frase que eu usava, mas não quer aprender se rala, não me preocupava com isso. Para o professor, era o cara que entrava em sala de aula, dava a aula e saía, e morreu. Ia ser maravilhoso se o mundo fosse assim, né? Porque o professor é frustrado. Eu concordo que era assim e descobri que não é assim. Tu te envolve, tu te preocupa, tu vira uma pessoa extremamente autocrítica e isso termina contigo. Mas também se tu não for assim tu vira aquele professor banal.

Observo que no decorrer da graduação, os alunos têm consciência da importância da autocrítica e da reflexão. O problema é que as emoções que permeiam esses processos não são discutidas nos cursos de formação. A importância da afetividade, da sensibilidade é vinculada na relação do professor com o aluno, mas raramente a emoção do professor, as angústias durante a trajetória docente, as incertezas, os medos, são trabalhados nas licenciaturas. A orientação de estágio curricular obrigatório é um momento em que isso pode ser discutido mas, trata-se de uma forma pontual de abordar a questão. Um maior

destaque a regulação emocional dos/das docentes seria bem-vinda ao currículo de formação de professores/professoras.

E: E essa professora que não te deixou ir ao banheiro, qual tua visão dela?

Ana: *Ah, era uma coitada, ela tava tendo problema em casa com o marido e com o filho e ela contava pra gente. Então eu tinha pena. [...] Os problemas que tu tem. Isso tu tem que deixar fora da escola. Alguma coisa tu acaba comentando quando tu tem uma relação de troca. Eles te dão, tu tem que dar para eles também. [...] e essa minha professora era assim, entende? [...] E ela era uma bosta. E tu sabe quando tu é um professor bosta. Eles (alunos) falam pra gente [...] E aí que tu vê, como eu não sou o professor de química, aquele que eu gostava. Ninguém nunca falava nada para ele. E pra mim eles largam tudo. [...] Aí, eu tenho uma cara carrancuda, aí quando as vezes eu largo uma piada, eles acham o máximo. E é nesse momento que eles sentem a liberdade para falar as coisas, falar de um namorado [...] eu também não sou leva e traz ali. Então se eles falam, eu acredito que eles se sentem à vontade pra falar.*

As imagens que temos dos/das professores/professoras durante nossa trajetória escolar irão contribuir para a nossa construção enquanto docentes. São em relatos como os de Ana, que percebemos que condutas de professores/professoras queremos ou não agregar as nossas identidades docentes. O fato de Ana permitir que seus/suas alunos/alunas saiam toda a hora para ir ao banheiro remete-a a época em que uma situação embaraçosa, reflexo de uma conduta adotada pela sua professora que causou um mal-estar pelo qual Ana não deseja que seus/suas alunos/alunas passem. Ana identifica situações de sua vida com seus/suas alunos/alunas. Emoções que Ana sentiu durante sua vida escolar definem decisões que, hoje, Ana toma em sala de aula.

Além disso, Ana relata o estabelecimento de uma relação de confiança com os/as alunos/alunas. Ana olha para eles/elas através de um reflexo seu enquanto aluna. Essa pode ser a base com a qual ela construiu essa confiança com a turma. Ela os/as escuta, ela permite que eles/elas tenham uma relação com ela em que eles/elas se sintam à vontade para falar, até mesmo, dos outros/outras professores/professoras, pois confiam que ela não irá dedurá-los(as). Ao mesmo tempo, Ana fala para eles/elas sobre as barreiras

financeiras que vêm sendo experienciadas por ela e por outros/outras colegas. Sendo assim, a relação de Ana vai além das relações centradas na aprendizagem considerando o mundo dos afetos de seus/suas alunos/alunas em sala de aula.

Ana inscreveu-se para o contrato emergencial do Estado por motivos financeiros. Com isso, a dedicação exclusiva que possuía ao curso foi alterada. Segundo Ana, ela deixou de ser uma “boa aluna”. Começou a faltar, pois tinha que preparar aulas e descansar, afinal são 40h de dedicação à escola em que atua como docente, além das atividades extras que traz para casa.

“No Instituto (referindo-se ao IFRS) em posso faltar, na escola não posso faltar porque eu tenho compromisso. Não é o compromisso com a escola. Tenho o compromisso com as pessoas com quem eu trabalho, com o colega, com aluno. Teve uma época que eu andei me atrasando. Eu me atrasava sempre no mesmo dia. Que que aconteceu... chegou na hora de fechar carga horária, faltou dez períodos para uma turma e não era porque eu não dei dez períodos, eles tavam atrasados. [...] Eu tenho quatro turmas de primeiro (ano), as quatro tem que ter a mesma coisa, o que eu faço de bom pra um eu tenho que fazer pro outro, a cobrança que eu tenho com o outro... não pode ter diferença. E tava tendo diferença. Então, porque hoje eu sou uma aluna que falta, porque é o dia que eu tenho pra dormir ou é o dia que eu tenho pra me atrasar. E eu não era assim.”

Ana ressalta a importância do compromisso com os membros da escola. Esse compromisso que ela reitera é fruto de sua própria construção enquanto professora. Para Ana, a escola e o serviço que ela desenvolve com os/as colegas e alunos/alunas ganha maior importância do que seu próprio estudo. A importância que estes sujeitos têm para Ana influencia em sua tomada de decisões. Não se percebe explicitamente o caráter emocional desta fala de Ana, mas as relações que estão presentes estão carregadas de emoções e sentimentos que a fazem optar, muitas vezes, por não ir à aula e preparar as suas aulas enquanto docente ou descansar para que possa desenvolver um bom trabalho com seus/suas colegas e alunos/alunas.

E: Que semestre tu estavas quando começou a dar aula?

Ana: *“Me inscrevi quando eu tava no quarto semestre e graças a Deus levou um ano para me chamarem porque eu já tava em um tempo que eu estava mais para me formar do que no início do curso, e eu tava no sexto semestre. Eu precisava trabalhar [...] e disseram, Ana o seguinte: Ou tu pega essa escola ou tu não pega outra coisa. Assinei meu contrato chorando, porque eu sabia que eu iria adiar uma coisa que eu não queria mais adiar, já tinha adiado minha faculdade por cinco anos[...] vou me formar com 30, tenho conhecidos que se formaram com 22, 23. Eu sou frustrada por não me formar e ter ficado esse tempo sem estudar. E aí eu tive que fazer essa escolha, com muito medo de me arrepender. E eu não me arrependo. Com toda nossa conversa e acho que com o próprio professor orientador do estágio eu falei: se tivesse que trocar eu não trocava a vida que eu tenho hoje. É aí que eu comecei a penar na faculdade.*

Destaco aqui o não arrependimento de Ana ao escolher atrasar sua faculdade ao optar por atuar como docente. Apesar das dificuldades, observa-se que a profissão educador/educadora está vinculada muito ao bem-estar construído nas relações entre o/a professor/professora e os membros da escola. Acredito que há uma relação emocional forte existente neste universo escolar que está acima de qualquer obstáculo/dificuldade que se encontre durante o caminho.

E: Há quanto tempo tu está dando aula? Peço para ela relatar o primeiro dia de aula.

Ana: *“Fez um ano dia 28 de maio. Assim ó, cheguei sete e meia, eu não tinha o horário, então eu sabia que tinha que chegar lá as sete e meia, e falaram para mim o seguinte: Ana, hoje é dia 2 de junho começou o segundo trimestre, todas as aulas que teus alunos não tiveram no primeiro trimestre tu vai ter que recuperar. Aí eu tinha 40 períodos em cada turma. [...] Eu tinha três primeiros anos, dois segundos, aí eu dava física e química. Então era três mais quatro, sete e um terceiro ano, oito. [...] Eu entrei na escola dia 2 de junho, uma professora, eu peguei um nojo dela quando eu entrei, coitada, hoje ela é minha colega de área, a gente se dá tri bem, e quando eu ouvia que a Maria tava em licença saúde, [...], ela ficou um mês sem ir pra escola, eu fiquei pegando a minha carga*

horária e a dela. Então a aula era uma bosta, [...] eu tirava xerox para largar para os alunos e alguém passar no quadro, as minhas aulas eram assim. Eu não me afirmei como professor em nenhum momento do ano passado. Neste semestre é melhor, porque foi um ano assim. Quando é que eu entrei e bah, agora eu tô dando aula? Esse ano. Porque o quadro de professores tava completo, porque eu já tinha minha fama dentro da escola.[...] E lembro que isso me marcou um monte sabe, porque é o teu primeiro dia de aula, tu não sabe como é que tu vai ser, como é que tu tem que agir, aí eu ouvi assim: seja faca na bota. Não mostra muito os dente porque eles vão te testar. [...] E eu que tive que me apresentar, eu que tive que... foi horrível, chorei depois.

E: Que sentimentos tu percebeu?

Ana: Primeiro é que tu tem uma agonia para a tua aula acabar. Porque tu leva dez atividades, tu faz doze e ainda sobra tempo. A gente demora um pouco para ter essa noção de tempo de aula. Tira um tempo pra fazer a chamada, conversa com teus alunos, [...] Precisa dessa troca. E o meu primeiro dia de aula foi assim: Bom dia, chamada e aula. E a escola não é só isso.

E: E quando tu percebeu isso?

Ana: Esse ano. No segundo ano trabalhando. Tem uma colega que diz: Ana, tu só vai saber o professor que tu é, depois do terceiro ano que tu tá dando aula. [...] Então, tu vai estabelecendo um vínculo. E é um vínculo que não é... óbvio que eu não vou trazer eles pra minha casa. É diferente. Mas tu tem um vínculo ali com eles (os alunos), que é forte, que tu conversa, que tu te preocupa, por isso que acabo fazendo essa coisa do conversar. E eu entro muito em conflito com o que me falam e com o que eu faço em sala. Eles falam: tu não pode ter aluno no facebook, porque já tomaram processo. Aí eu entro naquele conflito do que eu acho certo e do que me falam quem dá aula a 20 anos. Então eu tenho essa... eu tenho medo da liberdade que eu dou, né.

Percebo que as barreiras estruturais encontradas na trajetória docente, principalmente na formação inicial, são muito marcantes para o/a professor/professora. É comum colegas de licença serem substituídos por outros/outras professores/professoras

que se sentem sobrecarregados(as) e tem a qualidade de seu trabalho prejudicada. A carga horária extensa, as diferentes e excessivas quantidades de turmas, as dificuldades de estabelecimento de relações entre os/as colegas contribuem para que o/a professor/professora iniciante se sinta inseguro em sala de aula e não consiga, de fato, socializar sua identidade docente. Para Marchesi (2008), a ausência de vínculos afetivos ou a existência de confrontos pessoais permanentes paralisam as iniciativas inovadoras, a dificuldade de enfrentar problemas, contribuindo para a estafa do/da docente e fortalecendo a adoção de atitudes individualista por parte do/da mesmo/mesma. Melado (2004) traz que as primeiras experiências de ensino são emocionalmente marcantes e podem ser traumáticas para os futuros/futuras professores/professoras, especialmente vulneráveis nesta etapa. Eles/elas necessitam ser bem acolhidos/acolhidas dentro da escola e, nem sempre, a realidade é assim, como vemos no relato de Ana. Geralmente, as escolas acolhem esses sujeitos quando há falta de algum/alguma professor/professora e isso se gera emoções como insegurança, medo e angústia nestes novos/novas professores/professoras. Com o passar o tempo, essa insegurança diminui se ocorrer o estabelecimento de relações entre os/as colegas. O/A professor/professora necessita sentir-se pertencente a este grupo, ele/ela precisa do reconhecimento deste grupo para sua autoestima e para que ele/ela consiga manter a sua identidade profissional. (Marchesi, 2008).

Ana fala do processo de ser uma boa professora. Ela diz que isso ocorre com o tempo, e viu isso durante o período em que dá aula. Ainda que Ana tenha pouca experiência na docência, ela percebe que com a prática ela vai construindo sua identidade de professora. Em uma fala ela relata que tem medo da liberdade que dá ao/à aluno/aluna. Em geral, os/as professores/professoras evitam a relações estreitas com os/as alunos/alunas. Como relata Ana, a própria colega fala para que ela tenha cuidado com os alunos, pois já houve casos de processos à escola. O que ocorre é que socialmente, o vínculo emocional entre alunos/alunas e professores/professoras não é visto de maneira apropriada. Ainda acredita-se que deve haver uma separação entre emoção e razão. E na sala de aula não é diferente. Culturalmente, as emoções estão associadas a tomada de decisões impulsivas e sem racionalidade. A dicotomia razão e emoção ainda está fortemente presente em nossa cultura. O compartilhamento de emoções, de vivências para além do conteúdo escolar, não está presente de forma significativa nas escolas. Quando Ana diz que a aconselham a não ter alunos no facebook, há a inferência de que o

professor/professora tem uma vida como educador/educadora e outra vida fora da escola. A relação entre aluno/aluna e professor/professora poderá ter outro significado se os sujeitos vivenciarem o cotidiano escolar como indivíduos que estão compartilhando experiências para além do conteúdo, valendo-se destas experiências na construção de saberes.

E: O que tu sentiu no estágio e o que tu sente enquanto docente (peço para ela fazer a reflexão entre os dois).

Ana: *Eu não faço isso (referindo-se à reflexão), eu lembro que em um dia do estágio de ciência eu saí igual ao meu primeiro dia de aula na escola que dou aula. Eu não nasci pra isso! Eles são uns inferno! A gente trabalha numa estrutura que quem tá lá, eu não posso dizer que eles não querem tá lá. Porque uma coisa que faz sentido, às vezes a escola é o único momento que o aluno tem pra interagir com pessoas. Porque os pais trabalham, porque vão ficar em casa sozinhos. Mas eles não querem ficar lá pra estudar. [...]E eu lembro que a minha professora orientadora (do estágio) falava sobre isso comigo: tu tem que parar de esperar tanto deles. Tu cobra de ti, tu cobra deles. Tu tem que baixar um pouco a bola com eles, né. Então, ela que me provocava, eu não fazia essa reflexão. Hoje eu esteja fazendo porque tu tá me perguntando, mas na correria tu não faz. Tu reflete coisas assim, a longo prazo. [...] E meus alunos acreditam em mim. [...]eles tão acostumados a acreditar não na autoridade, mas na pessoa que está ali... transmitindo e não é construindo, é transmitindo pra eles. E é uma coisa que só a longo prazo dá pra trabalhar. Hoje eu penso assim ó, eu não tô fazendo um aluno crítico. Eu tô conseguindo fazer aquele aluno que não escutava ninguém escutar. [...] Eu sei que pelo menos eu tenho 25 anos para fazer melhor.*

E: E como é que tu faz tua reflexão sobre a prática?

A: *É com o tempo. Assim ó, na estrutura que a gente tem, tu não tem tempo para a reflexão da tua prática. Tu vai refletindo assim ó, no depois, infelizmente, tu vai refletir tudo depois. Como eu tava te dizendo, eu reflito é a esse comportamento que eu levo meu aluno a ter, quando eu vejo ele tendo e vejo que aquilo não é tão legal. Mas não é quando eu saio da aula.[...] E não é uma coisa assim, todo dia eu chego em casa faço um*

chimarrão e vou refletir sobre a minha prática de trabalho. Eu só vou refletir quando eu tiver um problema.

Ana afirma, em sua fala, reconhecer a dimensão humana da escola, a importância na interação de seus/suas alunos/alunas neste ambiente. A reflexão de Ana sobre a prática se dá de maneira quase intuitiva, se é possível, já que para haver reflexão deveremos trazer a nível consciente nossas emoções. A grande questão que coloco é que há uma falha nos cursos de formação de como proceder sobre a prática reflexiva. A reflexão deve ser pessoal ou coletiva? Entendendo que cada sujeito é único e com subjetividades próprias de suas trajetórias de vida será que o ato da reflexão tem como ser ensinado? Será que temos como aprender a refletir em nossos cursos de formação de maneira a atender nossas particularidades? São questões que devem ser abordadas para que possamos definir de maneira mais pessoal o que consideramos válido em nossa reflexão pois, se somos sujeitos únicos, a reflexão também deveria ser única e não construída em conjunto em um primeiro momento. E isso precisa ser abordado nos cursos de formação. Se compreendemos que cada aluno/aluna é um sujeito único, cada professor/professora também é e a prática reflexiva colocada/ensinada nos cursos de formação necessita reconhecer isso para se reformular e tornar-se mais eficaz.

E: E dentro das barreiras que tu encontra na docência, o que tu acha importante destacar que dificulta tu te considerar um bom professor?

Ana: Sabe aquela avaliação que tu faz no teu estágio. Não é assim. Por que tu tem que fazer, tu tem que avaliar teu aluno por conceito e esses conceitos são feitos a partir de descritores, muito bem elaborados por sinal, é que eu tenho que entregar documento. A minha palavra não basta pra escola. A minha palavra não basta pro pai, pra secretaria de educação. A minha palavra pra ninguém. Então eu noto assim, tu acaba trabalhando cada vez mais numa estrutura que te prende um pouco mais, pra tu te preservar de passar por uma situação. [...] E tu lida com um pai assim. Tu lida com pai que não tá perguntando pro filho porque que ele não passou e sim, porque que tu não passou meu

filho. Então isso é uma barreira que eu vejo, falta de confiança. [...] Isso é uma barreira, a falta de confiança, eu nunca tinha conseguido concluir a palavra pra definir essa barreira: falta de confiança. Não da escola, da sociedade. Outra coisa, as pessoas se metem no teu trabalho. Aí é aquele meu conflito, até onde eu tenho que ir com o que meu coração diz, até onde eu tenho que escutar quem tem experiência.

Os sistemas educacionais vivem em permanente estado de reforma. Ana traz como exemplo a nova forma de avaliação que foi adotada recentemente. Mudanças na forma de avaliar, no currículo, nos métodos de ensino desafiam os/as professores/professoras a adotarem e abrirem-se a novas práticas na escola. No entanto, todas essas mudanças desencadeiam emoções com as quais os/as professores/professoras não estão preparados para lidar. Emoções como angústia, apatia, insegurança, geralmente, estão associadas a mudanças quando se está habituado a trabalhar de uma maneira a muito tempo. Os sistemas educacionais não estão conseguindo apoiar estes/estas professores/professora a engajarem-se de maneira a incorporarem conscientemente essas reformas. As reformas podem até ter um objetivo favorável às práticas de ensino, mas se os sujeitos que irão aplicá-las não conseguirem visualizar isso serão apenas mudanças realizadas nos papéis e não na essência do sistema escolar.

As relações com os/as pais/mãe dos/das alunos/alunas têm um forte componente emocional que depende dos propósitos morais dos docentes, da cultura escolar, das suas ideias e do status que cada um atribui ao/a outro(a). (MARCHESI, 2008). Ana, traz em sua fala a cobrança de alguns pais com relação a aprovação do filho/filha. Ela fala da falta de confiança que existe com relação ao trabalho dos/das professores/professoras. A autoridade do/da professor/professora vem se perdendo na sociedade atual. A cobrança que pais/mães faziam para seus/suas filhos/filhas sobre seu rendimento escolar voltou-se para o/a professor/professora. É o/a docente o/a culpado/culpada pelo mau desempenho do/da aluno/aluna. Isso traz emoções extremamente frustrantes para os/as professores/professoras que não vêem seu trabalho sendo valorizado pela sociedade.

A falta de confiança, é uma barreira que Ana encontra no exercício de sua docência. A confiança é imprescindível para a cooperação entre professores/professoras, mas também para as relações entre eles/elas e seus/suas alunos/alunas e pais/mães; a

confiança traz segurança, domínio, tranquilidade e satisfação nas relações com os outros, porque quando existe confiança elas não são vistas como ameaça. (MARCHESI, 2008)

Ana revela que sente que a sociedade não confia em seu trabalho. Marchesi (2008) traz que a confiança da sociedade em seus/suas professores/professoras constitui um fator crucial para seu bom desempenho profissional, a confiança básica dos docentes nas relações com diferentes setores da comunidade educacional é garantia do bom funcionamento da escola. Nessa confiança está a referência emocional fundamental para assegurar o diálogo, o trabalho comum, a inovação e a satisfação profissional. É necessário, por isso, que os responsáveis educacionais sejam capazes de gerar essa confiança em todas as escolas e que cada equipe diretiva destine suas melhores energias e habilidades para conseguir penetrar nas relações entre todos.

Ainda trago mais uma fala de Ana sobre a relação com os pais, essa fala mais esperançosa com a interação entre os sujeitos envolvidos.

“A escola tem uma relação boa com os pais, com a comunidade. [...] A vice-direção, essa função de não liberar aluno, envolve um pai ter que ligar pra escola pro aluno poder sair, pra ir no médico, qualquer coisa, então, a nossa vice-diretora conhece os pais, conhece pela voz, porque não é uma escola pequena, no ensino médio a gente tem 800 alunos. Então é uma escola relativamente grande. É legal. Tu consegue desenvolver uma relação. Mas tem pais que eu nunca vi, de alunos que eu tenho uma relação super boa e eles não vão só porque o aluno é bom. E isso não quer dizer que tu não precise falar, sabe. As vezes tu até quer falar pra elogiar, pra conhecer.

E: E como tu se sente hoje como professora?

Ana: No lugar que eu tenho que tá. Eu não quero fazer outra coisa. Alguém me disse assim: tu não nasceu pra isso, tu nasceu pra ta coordenando. E eu ainda disse assim: eu não quero coordenar, eu quero o chãozinho da sala. Tu troca de turma, tu convive com jovens, tu vê eles se transformar. Isso que faz tu querer aguentar o salário que a gente ganha, o acordar cedo, eu odeio acordar cedo, odeio dar aula pros primeiros, porque tu sabe que tu é um profissional que não tá indo ali só pra trabalhar. Tu tá indo ali pra

modificar. Se eu to modificando do jeito certo ou do jeito errado, eu vou saber quando eles saírem dali. Mas tu tá ali pra fazer uma diferença.

Com essa última fala encerro a entrevista de Ana que reitera o papel transformador que ela acredita que o/a professor/professora possui. Ainda que colegas sugiram que ela está apta para assumir um papel de coordenação na escola, ela prefere não se distanciar da sala de aula, pois considera que a transformação ocorre dentro dela. Como tenho vínculo emocional com o sujeito da minha pesquisa, acredito que Ana defende que não é a escola em si, a instituição escolar que é a agente transformadora da sociedade, mas sim os sujeitos que estão inseridos nela, alguns contribuem mais que outros para essa transformação, mas são os sujeitos, e somente eles os personagens da mudança.

3.2 Márcia: uma prática docente emocionalmente marcante

Márcia tem 24 anos e é estudante do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS-POA e está atuando como professora na rede Estadual de Ensino, em contrato emergencial, desde julho de 2014. Iniciou dando aula em duas escolas, mas atualmente, está dando aula apenas em uma escola no município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre cidade em que reside. Os horários de trabalho coincidem com os horários da graduação, exceto em um dia da semana em que faz as disciplinas do curso. Devido à dificuldade de conciliar estudo/trabalho, Márcia faz disciplinas de semestres variados não podendo se caracterizar como vinculada a apenas um semestre. Ela ingressou na primeira turma do curso em 2010. Márcia é conhecida por todos/todas pela sua sensibilidade e paixão ao ensinar. Ganha destaque a sua forma única de ensinar pautada no respeito, na confiança e amor aos/as seus/suas alunos/alunas. Dotada de uma sensibilidade notável, acredita que sem relação afetiva não pode existir educação pelo menos não àquela em que ela acredita. Márcia é uma professora que se destaca, pois suas aulas estão muito distantes das quais consideramos tradicionais e os/as alunos/alunas adoram! Durante toda a entrevista suas respostas são carregadas de elementos emocionais explícitos, mostrando que Márcia acredita que há uma relação indissociável da afetividade com o ato de ensinar. Devido a isso, a verbalização emocional do que

sente/sentiu em sua trajetória acadêmica ou docente torna-se fácil e parte consciente da sua imagem de professora.

A trajetória escolar é marcada de lembranças que carregamos por toda a vida. Algumas mais presentes que outras contribuem para a construção de nossa maneira de agir e pensar. Quando perguntei à Márcia sobre a sua trajetória escolar, ela traz lembranças que estão relacionadas ao caráter emocional do ensino e não ao conteúdo específico ensinado nas disciplinas. Isso nos remete a importância que as relações que se estabelecem na escola trazem para a vida dos sujeitos que a constituem.

Márcia traz a figura da professora das séries iniciais como uma “segunda mãe”. De fato nas séries iniciais, bem como, na educação infantil, o/a professor/professora mantém uma relação mais próxima do/da aluno/aluna. Isso pode ser explicado pela presença de apenas um/uma professor/professora em sala de aula que facilita uma maior interação com seus/suas alunos/alunas, afinal este/esta professor/professora fica um turno inteiro com seus/suas estudantes cinco dias por semana. Com o passar dos anos, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental, as condições da docência dificultam a expressão e a comunicação sobre as emoções.

Márcia também traz em sua fala a importância da escola como um local para o “desenvolvimento humano”. As relações com os/as professores/professoras e os/as colegas são fundamentais nesse processo de descobrir-se. Perceber que gosta de teatro, que prefere determinada atividade a outra são situações que vão sendo naturalizadas e internalizadas no sujeito. Por isso, a dimensão emocional deverá estar conscientemente presente em sala de aula para que os sujeitos consigam desenvolver-se plenamente, transcendendo a questão do conteúdo.

E: em que momento tu te identificaste com a carreira docente e viu que era isso o que tu querias para tua vida?

Márcia: É... positivamente, tenho uma memória muito antiga quando eu tinha 11 anos de idade, 12 anos de idade, no ensino fundamental, nas séries finais, eu levei giz pra casa e na base lateral do meu armário a gente escrevia e apagava tranquilamente. E me lembro de pegar dominó e colocar como cadeiras, e os bonequinhos, recortava papel do tamanho deles, como se fosse provas, colocava todos eles, repetia o material que eu tinha tido na escola, tudo no quadro, né. [...] E eu lembro que eu tinha um prazer, como se

aquilo fosse algo que, algo que eu já tivesse experienciado. [...] Talvez em algum momento isso poderia ter sido criado potencialmente na escola, né. Mas, por exemplo, hoje em dia em vejo alunos meus querendo ir para a área da química, para a área da Ciência, sem eu nunca ter passado coisas da química que a gente formalmente deve passar pelo currículo. A forma emocional como eu lido com os conteúdos, a forma como eles utilizam os conteúdos para solucionar situações da vida... eu nunca fiz cálculos em mols, nunca fiz cálculos complexos, nunca analisei teorias complexas da química que tá dentro do currículo, não, mas a compreensão química da vida, quando, têm alunos que até hoje falam “graças a ti eu vou entrar na engenharia química, eu vou entrar no técnico em química”. E eu penso assim, não, não é graças a mim, a minha identidade de professora com a química, é graças a minha identidade de professora. Se fosse biologia, seria a biologia, se fosse de matemática, seria a matemática.

E: Tu escolheu a ciência, ser professor de ciências, em função dessa identificação com algum professor durante tua trajetória escolar que tu vias essa paixão?

Márcia: Não. Nunca tive aulas de ciências interessantíssimas. O modelo de aula de ciência era o modelo totalmente não ciência (risos), né. Mas como é que, não sei. Eu me daria muito bem, nas áreas humana, história, geografia, tudo, tudo, tudo. O que que eu quero te caracterizar, que é uma provocação que eu faço para a minha pessoa, né, é que eu quero humanizar o processo de ensino de Ciências, né. Então, por exemplo, o ato da investigação, o ato da dúvida, o ato da pesquisa, o ato da busca, o desafio da aventura da experiência, não são aspectos de você abrir um laboratório e fazer uma reação química. Isso pra mim não é ensino de ciências, pode ser ciências, mas não é ensino de ciências. [...] Ciências a gente aprende em técnico de química. Química a gente aprende em técnico de química, no ensino médio, segundo a LDB, o ensino médio tem o objetivo de reestruturar, ressignificar e reafirmar o conhecimento do ensino do fundamental. [...] Então, eu tento, eu posso até propor que as minhas aulas de ciências passe pelo aspecto informativo para depois ser epistemológica e de construção do conhecimento. E o meu objetivo maior não é essas duas fases, é a fase de experiência, né. É a investigação e curiosidade, a afetividade, o cuidado, a atenção, dúvida, confiança. Na ciência, você precisa trabalhar a confiança. A criança que não levanta o dedo, o jovem que não levanta o dedo para perguntar é um jovem que não tem autoconfiança, não tem uma formação emocional forte o suficiente pra questionar e, também, para ser questionado. [...] Então eu nunca na verdade, escolhi [...] Abriu o curso, eu fiz a inscrição e tanto é que eu ouvi

de professores meus: “Márcia... (e com essa fala eu faço a seguinte leitura: esse professor não me conhece, não convive comigo para saber os meus potenciais e demonstra um modelo que eu não quero seguir) ele disse assim: Nossa Márcia, eu pensei que você era uma das pessoas que não ia terminar esse curso.” [...] Nenhum professor que tivesse intimidade comigo chegaria nesse cúmulo. [...] você pode falar de ciência sem estar falando de ciência. Isso é possível, isso é cientificamente provado nas ciências humanas, pedagógicas, e também não repetir aquilo que eu vivencio. Não fazer com que os jovens sintam o que eu senti em sala de aula. Isso não desconsidera uma fala minha mais alterada, mais firme, que eles têm que fazer naquele momento, não. [...] Eu dava aula pra EJA e depois pro EM, a maior parte dos alunos dizem que sentem falta de mim. Que sentem saudade da aula. Não é da aula no sentido teórico. É da aula no sentido vivencial. E é esse sentido vivencial que poucos professores têm, que poucos professores investem no sentido vivencial. Sentido teórico leva para o informativo o conhecimento, o sentido vivencial leva para o aspecto da sabedoria.

Segundo Mellado (2014), as emoções dos docentes de uma matéria correspondem com as lembranças de suas emoções enquanto alunos da mesma matéria. Para Márcia, não há uma lembrança específica sobre a área e que ela atua, mas sim, em relação ao ato de ser professora. Ao lembrar que brincava com esse fato, ela traz a associação de que aquilo a fazia sentir muito bem. De fato, ela acredita que não é a disciplina que leciona com a qual os/as alunos/alunas se identificam, mas sim a figura dela enquanto professora. Em um momento da entrevista, Márcia revela que não dá aula apenas de química, mas sim, de conhecimento humano. Márcia mantém uma relação de amizade com seus/suas alunos/alunas. Além disso, Márcia revela que quer humanizar a área das Ciências. Márcia demonstra certa tristeza ao contar uma situação que vivenciou com um/uma professor/professora de seu curso. Ao afirmar que este/esta professor/professora não o conhece para expressar tal opinião, revela que não existe uma relação entre os sujeitos fora da sala de aula, além do conteúdo pois, se houvesse, se esse/essa professor/professora realmente a conhecesse jamais faria essa afirmação, ou seja, a uma padronização dos/das alunos/alunas, por parte de alguns/algumas professores/professoras através da qual se cria expectativas que não incluem a individualidade e particularidade de cada aluno/aluna.

“Eu dou aula de conhecimento. Eu dou aula de conhecimento. Qualquer conhecimento humano. Eu não tenho autoridade formal, mas eu tenho livre docência porque eu vivo

isso, eu dou aula de vivência humana, de tudo. Eu tenho que saber lidar com o conhecimento, de qualquer modalidade, de qualquer... tudo. (...) Nas minhas aulas não existe o processo das cadeiras e classes, eles têm maior liberdade, eles afirmam o contrato pedagógico, fora da sala de aula tudo o que acontecer mesmo que seja no meu período, são eles os responsáveis, né, porque eu não estou junto com eles. Eles têm essa liberdade essa autonomia muito grande. Tanto é que quando eles sentam em relação a mim para construir o trabalho, eles se focam na autoridade para com eles. Eu não sou autoridade da construção do conhecimento deles.”

Márcia relata que consegue trabalhar de maneira diferenciada com seus/suas alunos/alunas porque confia neles.

“Mas pra isso (refere-se a atividade de um júri simulado que está desenvolvendo com algumas de suas turmas), pra propor uma coisa dessas, tu tem que ter uma relação de confiabilidade que eles vão conseguir, mas tu também ter que ter uma confiança que tu sabe o que tu está fazendo. E no fundo, no fundo, no fundo, esse processo de confiança. [...] Como é que tu gera confiança nos teus alunos? Quando eles percebem que tu está sentindo prazer. [...] Se eles percebem que tu, como ser humano, tá tendo prazer com aquilo, como esse conhecimento, esse episteme que está sendo apresentado que gera prazer nela, nesse coletivo, o que que gera, aí tu volta na escola né. Nossa! Meus professores vêm sorrindo, o que será que eles fazem (sugerindo a fala de alunos). Então vamos pra além dos colegas, pra além da merenda, pra sala de aula, né. O regulador da aprendizagem, o regulador da qualidade, o grande regulador da aprendizagem, da qualidade de ensino, pra mim, é o prazer. Emociona, né.

De fato, ainda hoje, a ciência tende a bipolarizar a razão e a emoção. Mellado (2014) traz que a ciência emociona porque é a expressão do desejo de conhecer e compreender o mundo em que vivemos. Ao fazer ciência, os cientistas utilizam uma linguagem interpretativa e emocional que tende a persuadir e convencer. Aprender ciência também deveria emocionar, pois a esse aprendizado estão envolvidas emoções como surpresa, curiosidade, gratificação, confiança entre outras emoções. Entretanto a escola vem mantendo a transmissão da ciência como um conjunto de verdades prontas e indiscutíveis não valorizando as inquietudes dos alunos como uma ferramenta para a construção do conhecimento. Esse tipo de planejamento gera, em muitos alunos/alunas,

atitudes e emoções como tristeza, apatia, desânimo, que transferem posteriormente aos/às professores/professoras que as ensinam. Esse círculo vicioso tem que ser rompido durante a prática inicial dos professores, promovendo atividades científicas criativas e emocionantes que combinem situações problemáticas abertas nos trabalhos práticos.

Assim como Ana, Márcia nos traz a confiança como imprescindível para as relações humanas. A confiança não significa uma aceitação cega dos comportamentos dos outros e nem imposição de normas para impedir que surjam divergências: está baseada no diálogo, na negociação e nas experiências de acordos cumpridos. O respeito e o reconhecimento do outro são imprescindíveis para Márcia desenvolver uma relação confiante e segura. É preciso acreditar na individualidade e na diferença dos outros e em que, apesar dessas diferenças, suas intenções conosco são positivas.

E: Qual a tua visão/imagem que tem de um bom professor/boa professora? Tu conseguirias me definir ela?

Márcia: Sim, conseguiria. [...] um bom professor para ser um bom professor, uma boa professora para ser uma boa professora tem que ser um bom ser humano ou uma boa ser humana. E o que é ser um bom ser humano ou boa ser humana? É ser saudável emocionalmente. [...] porque o maior problemas das pessoas é a questão, primeiro é a questão do envolvimento emocional, [...] um bom professor, uma boa professora... tem que ter uma boa identidade humana. [...] E isso é ressignificar a filosofia de vida dele, ressignificar os preceitos, ressignificar psicologicamente sua existência, e por isso que se chama... isto é... o Paulo Freire disse, quando um professor educa um aluno ele também se educa, o aluno se educa e educa o professor, é porque o professor vai ressignificar sua existência. E isso pouco se faz.

Márcia, entende que um bom/boa professor/professora é aquele que se encontra saudável emocionalmente, aquele que é um bom ser humano. Ela percebe a importância da regulação das emoções e do reconhecimento das mesmas para que haja uma relação saudável entre o/a professor/professora e os/as estudantes.

E: Como é tua relação com teus colegas e como tu definiria a imagem deles enquanto docente?

Márcia: a minha relação com eles, tirando questões de fofoca [...], mas sim pela forma como eu conduzo as aulas que é totalmente emotiva. Uma das críticas deles pára quando eu demonstro os resultados na prática, né. E o resultado da prática eles vem em diferentes estilos. O conceitual, o metodológico, os alunos respondem as perguntas coerentemente, cientificamente, ou seja, houve aprendizagem científica na minha metodologia, no sentido de relação saudável quando eu falo eles escutam, [...] porque eles confiam em mim, né. Eles sabem que é importante porque eles têm a confiança de aquilo para eles é importante. Como é que eu vejo meus colegas? Eternos sofredores. Muito, muito, muito sofredores. Sofrem, sofrem e é um sofrimento, é uma penalização, que eles alimentam pra eles. Repercurte na escola, repercurte nos alunos. [...] O problema não é os alunos, o problema é a falta de qualidade profissional minha. E isso gera um sofrimento. Porque aí a gente chega naquele jargão “eu finjo que ensino e essas crianças fingem que aprendem”. Eu aboli isso da minha aula, eu não quero isso pra mim. [...] São cálculos demais, as científicas são duras demais, as científicas, enfim, da natureza. [...] Um professor que aplica só o pedagógico, me desculpa meu bem, vai sofrer a vida inteira, vai tentar fazer mas não vai conseguir. E óbvio, não é só o político e o pedagógico, é o político-pedagógico para o bem-estar.

Devido à Márcia conseguir trabalhar e desenvolver com seus/suas alunos/aluna atividades que vão além do conteúdo “bruto”, atividades que valorizam a relação emocional presente na sala de aula, atividades que mostram a confiança dos/das alunos/alunas para com ela, Márcia acredita que seus/suas colegas têm falhado enquanto professores/professoras. Sofrem na realização de suas atividades por não compreenderem que a afetividade tem de estar presente para que a educação torne-se significativa. A resposta de Márcia à pergunta seguinte confirma que ela acredita que a falha no sistema educacional está mais nos sujeitos que formam este sistema do que na parte estruturada do próprio sistema.

E: Me fala o que tu pensa sobre as barreiras estruturais que o sistema de ensino pode, de certa forma, conduzir o professor a adotar tal conduta em sala de aula, se tu acha que isso é verdade, a gente percebe que tu tens uma didática bem diferente, uma metodologia bem diferente, tua formação humana é bem diferente, então fala

um pouco de sobre como o sistema de ensino pode dificultar a construção da identidade docente.

Márcia: Na verdade, a maior justificativa dos professores para eles não conseguirem realizar o trabalho é a questão do serviço estrutural. Isso é uma falácia enorme. [...] Eu não tenho auxílio do governo, na verdade, eu não tenho qualidade na minha escola porque não tem apoio do governo. Não, não. Essa é falacioso demais. Você não tem auxílio do governo porque você não é uma boa escola. Você não tem o auxílio do governo porque você não é um bom professor. [...] culpabiliza um jovem 19 anos enquanto ele tem 60 anos de experiência humana..

E: Como é que é tua relação com os pais dos alunos?

Márcia: Muito boa, muito boa. Porque eles identificam exatamente o que eu quero propor para os alunos. Primeiro assim, a visão que os pais têm em relação aos professores sempre será a visão dos alunos em relação aos professores. [...] tenho muitos pais no meu facebook, muitos deles conversam comigo, ou seja, eles percebem a seriedade quanto ao acesso da educação. Por que? Porque eles também fazem parte da minha família humana. [...] Eu entendo que as relações são limitadas. Você tem potencial, você aprende a desenvolver, da mesma maneira que a gente aprende a desenvolver capacidade cognitiva e aprendizagem, aprende a desenvolver capacidade emocional e relação. [...] Eu não sei o nome de muitos alunos meus, mas eu olho pra eles e identifico o que ele já me falou da vida dele, como eu tenho que me comportar em relação a ele. Eu jamais entro numa sala de aula sem parar de classe a classe e dar um abraço e um beijo, um aperto de mão, algum contato, mesmo que alguns sejam receosos, um aperto de mão. Isso se chama construção de dignidade humana. Se eu que sou profissional da educação, e digo, e cito, e explico e encho a boca para dizer que educação é uma das maiores ferramentas de relação social, aí começa apertando a mão e olhando pro jovem que diz que não gosta de mim. [...] Então, a relação com os pais é super serena. Se eu errei peço desculpas, não foi minha intenção, como aconteceu várias vezes, eu pedi desculpa.

Márcia traz que a percepção que os/as pais/mães tem dos/das professores/professoras de seus/suas alunos/alunas é a percepção dos/das próprios/próprias alunos/alunas. Isso é coerente porque os/as pais/mães desses/dessas estudantes encontram raramente os/as professores/professoras, geralmente, em reuniões

trimestrais ou quando há algum problema com seu/sua filho/filha na escola. Logo, a visão que os/as estudantes levam para casa acaba por ser internalizada pelos/pelas pais/mães destes/destas estudantes. Ao referir ter uma boa relação com seus/suas alunos/alunas, Márcia já afirma ter um boa relação com os/as pais/mães destes/destas. Ainda que haja alguns erros que Márcia revela ter cometido em algum momento, ela pede desculpas e reconhece o erro. Isso tem um grande valor para os/as pais/mães que desenvolvem uma relação de respeito ao/à professor/professora. Para Marchesi (2008), as relações entre pais e professores estão igualmente influenciadas pela posição que cada um atribui a si mesmo na relação com o outro. O respeito a seus/suas estudantes se estende aos/as pais/mães deles/delas.

E: tu utilizas tuas emoções para fazer a reflexão sobre a tua prática educativa?

Márcia: (pausa longa) A ideia de reflexão é muito construção cognitiva, muito estrutura racional, muito, me parte de uma reflexão... Eu não faço uma reflexão cognitiva racional, eu faço uma reflexão emotiva sensorial, né. Então, a sensação que eu tenho em sala de aula, o primeiro passo, é o meu emocional. O aluno falou tal coisa. Primeiro vem a emoção, depois que eu vou racionalizar aquilo. Essa é a grande questão. [...] futuramente eu posso me sentir ofendida [...] porque os alunos não quiseram realizar a atividade. Aí eu paro pra pensar porque os alunos não quiseram realizar a atividade. Eu tô me sentindo mal. A atividade tá num contexto fora do seu, da sua realidade. Não é assim. Eu detesto! Detesto! Horripelmente! Atividade que provoque mal-estar pelo simples mal-estar. E eu sentei uma vez em sala de aula e afirmei: Prova não prova nada, ou seja, as avaliações que um professor entrega, uma prova pra um aluno que está escrito CRA (Competência que define uma aprendizagem regular do ponto de vista avaliativo) e o aluno chora em cima da mesa e eu não faço nada e eu digo, humanamente, o professor é responsável por aquilo e não o aluno. O aluno não é um profissional da educação. É o professor. Então, sim. Sim, sim, sim. O professor é responsável pelo bem-estar emocional dos alunos em sala de aula. O professor não enche a boca para dizer que a sala é dele, então.

A emoção está muito marcada em todas as falas de Márcia e ela a assume em perfeito equilíbrio com a prática docente. O que percebo, em todas as respostas de Márcia, é a preocupação com o bem-estar de seu/sua aluno/aluna. É notável como a preocupação com relação ao bem-estar de seus/suas estudantes está presente em sua fala. Márcia já

tem consciência de que para ser uma boa professora tem de ser saudável emocionalmente. Significa que em sua prática reflexiva as emoções vivenciadas na trajetória docente estão presentes. A prática reflexiva é fundamental para a reconstrução de práticas pedagógicas, metodologias e condutas adotadas em sala de aula. Quando Márcia traz a reflexão emocional sobre seu trabalho, ela transcende a reflexão pela prática, ela vai além, por entender que na sala de aula, além do constructo científico, propriamente dito, há as relações emocionais humanas que devem ser trabalhadas e fortificadas nesse ambiente tão importante para o desenvolvimento humano dos sujeitos ali presentes diariamente.

Márcia entende e consegue verbalizar a importância das emoções em sua construção enquanto professora e permeando esse universo educacional, fiz uma pergunta que considero construtiva para que esse tema venha a ser abordado nos cursos de formação de professores.

E: tu achas que os cursos de formação de professores estão dando conta dessa dimensão humana pra além do conteúdo?

Márcia: (longa pausa) olha, a nível racional eu não posso dizer porque eu só fiz um curso. (risos) eu posso estar sendo injusta, mas você tem muito o que reestruturar... tem muito o que reestruturar. Na verdade nada da conta da humanidade, né. [...] Os professores não sabem o que estão fazendo. Os professores não sabem o que estão formando. Porque eles não sabem da sua formação. Eles não entendem a sua formação. [...] A formação deles é uma formação humana totalmente sofrida, permeada de um superego, de um egoísmo, de um orgulho atroz. [...] eles saberiam lidar com essas emoções? Não. Porque eles não aprenderam isso na escola. E não tão ensinando isso pra gente. Na verdade, o papel dado nos cursos de formação não é nos preparar para lidar com seres humanos. De uma forma, deveria existir um curso de formação humana para nos capacitar para nós lidar com as nossas emoções. [...] só aprende disciplina quem tem liberdade. Não uma disciplina formal, mas a disciplina emocional. Ter liberdade de falar o que quer e do jeito que quiser. [...] A liberdade que eu digo é a liberdade emocional. Ser livre emocionalmente. Então, é necessário ressignificar o curso de formação com toda a certeza, inclusive na maior das urgências. Maior, da maior das urgências. Pra ontem. Pra ontem. Não tem como...

Como Márcia já considera que a emoção, a afetividade são a base para que o processo de ensino aprendizagem seja significativo, problematizei a questão das emoções não terem um espaço ou terem pouco espaço nos currículos dos cursos de formação. Além das emoções serem fundamentais nas relações interpessoais, sua regulação permite que tenhamos relações saudáveis e contribuem para um ambiente escolar que valoriza o indivíduo e suas particularidades. É necessário que esse tema seja abordado e se faz urgente pois, cada vez mais, nós precisamos compreender que o/a professor/professora encontra-se com uma profunda carga emocional com a qual não consegue lidar, ou seja, não está conseguindo se autorregular. Utilizando suas emoções na prática reflexiva docente podemos, quem sabe, enfrentar com êxito as limitações que são colocadas diante deste sujeito, afastando assim o risco de isolamento, de superficialidade, de perda de identidade, de individualismo e de ceticismo. Alguns poderão dizer que não é possível abordar esse tema tão subjetivo nos currículos de formação de professores, entretanto estarão cometendo um grave erro em sua argumentação já que as emoções dependem em grande medida do contexto no qual os profissionais desenvolvem sua atividade, das convicções sociais sobre o ensino e da regulação cultural do mundo emocional. (Marchesi, 2008).

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de problematizar a importância de discutir sobre como as emoções estão sendo valorizadas na educação e como elas podem contribuir na construção da identidade docente dos educadores/educadoras.

A dimensão emocional vem ganhando espaço nas pesquisas qualitativas, mas ainda assim, é um espaço pequeno e de privilégio de algumas áreas de pesquisa. Trazer esse tema para a educação é fundamental para que consigamos atender nossos/nossas alunos/alunas em sua plenitude, auxiliando na construção do desenvolvimento de saberes científicos e humanos. Entretanto, para isso, esse assunto tem que ser discutido nos cursos de formação de professores/professoras, pois é necessário que esses indivíduos consigam regular-se emocionalmente para depois usar isso em sala de aula.

As emoções permeiam as relações que ocorrem no universo escolar. É inegável que a afetividade tem uma resposta no processo de ensino-aprendizagem escolar. As

relações estabelecidas entre professores/professoras e seus/suas alunos/alunas, colegas, pais/mães interferem na conduta deste/desta professor/professora em sala de aula.

Uma das emoções que torna-se significativa para os docentes é a confiança. Ela contribui para a coesão entre os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. De todas as experiências emocionais que podem ocorrer, a confiança é a que ajuda os/as professores/professoras a colaborarem com os/as colegas, a expressarem seus sentimentos, a reclamarem ajuda quando necessário, a sentirem que estão seguros no trabalho, a se preocuparem com a situação dos outros.

As barreiras estruturais enfrentadas pelos professores também os sensibilizam de modo que, muitas vezes, estes expressam emoções que os desmotivam, desestimulam possíveis mudanças positivas e tendem a reafirmar comportamentos e condutas que em sua “zona de conforto”.

A reflexão da prática docente deve ser diária, no entanto, os/as docentes ainda não conseguem fazer esta reflexão com facilidade. Ao compreender seus mecanismos emocionais e aprender a regulá-los contribui para que esse/essa educador/educadora lide melhor com possíveis barreiras estruturais que venha a encontrar na trajetória docente. Além disso, a compreensão da dimensão emocional e seu uso na prática reflexiva pressupõe que o sujeito esteja em um processo de autoaprendizagem e isso, é fundamental para que ele modifique continuamente sua prática, aprimorando e estabelecendo novas formas de fazer educação. Com isso, novas ideias surgem, iniciativas inovadoras poderão ser apresentadas e teremos sujeitos que estão preocupados em compreender-se emocionalmente, compreendendo melhor as dinâmicas emocionais presentes na sala de aula. Tudo isso, permite que um novo modelo de educação seja pensado, um modelo que trabalhe com uma aprendizagem humana na qual as emoções colorem a razão agindo em nossa tomada de decisão. Quem sabe assim, alguns problemas estruturais que estão presentes hoje na sociedade sejam vistos com um novo olhar e sejam solucionados de maneira mais eficaz. Ainda que essa consideração final tenha uma expressão romântica sobre o meu trabalho, acredito que enquanto a dimensão emocional estiver distante da realidade educacional os problemas sociais, econômicos e políticos persistirão e continuaremos sendo apenas personagens coadjuvantes na sociedade.

VI. APÊNDICE

		Objetivos Identificar e analisar as seguintes questões:
Verbalizações do sujeito sobre sua relação com o (s)/as	Colegas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ as relações existentes entre o sujeito e seus demais colegas que influenciem na construção de sua imagem como professor/professora; ✓ as imagens que o sujeito percebe que seus colegas têm de um bom/boa professor/professora; ✓ as barreiras estruturais e emocionais que esses sujeitos encontram para o bom desempenho da prática educativa.
	Aluno/Aluna	<ul style="list-style-type: none"> ✓ as relações existentes entre o sujeito e seus alunos/alunas que influenciem na construção de sua imagem como professor/professora; ✓ as imagens que o sujeito percebe que seus/suas alunos/alunas têm de um bom/boa professor/professora; ✓ As barreiras estruturais e emocionais que permeiam a relação entre os sujeitos envolvidos.
	Pai/Mãe	<ul style="list-style-type: none"> ✓ as relações existentes entre o sujeito e o/a pai/mãe de seus/suas alunos/alunas que influenciem na construção de sua imagem como professor/professora; ✓ as imagens que o/a pai/mãe percebem de um bom/boa professor/professora; ✓ As barreiras estruturais e emocionais que permeiam a relação entre os sujeitos envolvidos.

	Sistema Educacional	<ul style="list-style-type: none">✓ as relações existentes entre o sujeito e o sistema educacional e a influência deste na construção da imagem do/da professor/professora;✓ as imagens que o professor/ a professora percebe que sistema educacional exige de um bom/boa professor/professora;✓ As barreiras estruturais e emocionais que permeiam a relação entre os sujeitos envolvidos e o sistema educacional.
--	---------------------	---

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Marina. A prática da mediação: em busca de um mediador de emoções. Pelotas: Seiva, 2004. p.167 – 196

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber. Formação de professores e globalização: questões para a educação hoje, Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMÁSIO, Antônio: O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio: O mistério da consciência. Cia das Letras, 2000. 474 p. Education, 1998, v. 14. n. 8. p. 835-854.

GAZZANIGA, Michael. Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 312 - 341

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 17 - 26

HARGREAVES Andy: Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change Teaching and Teacher Education, 2000b, v.16. n. 8 Nov. p. 811-826.

HARGREAVES Andy: Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change Teaching and Teacher Education, 2000b, v.16. n. 8 Nov. p. 811-826.

HARGREAVES, A.: Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and Teacher Education, 2000a, v. 16. p. 811 - 826.

HARGREAVES, Andy: The Emotional Practice of Teaching. Teaching and Teacher Education, 1998, v. 14. n. 8. p. 835-854.

LASKY, Sue. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. Teaching and Teacher Education, 16, 843,860.

LeDOUX, Joseph: the Emotional Brain. The mysterious underpinnings of Emotional Life. 1ª ed. N.York: Touchstone, 1998. Simon & Schuster ed., 1996.

LÜDGE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MARCHESI, Álvaro. O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 125 - 130

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na política. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 66 - 72

MELLADO, Vicente. Las emociones em la enseñanza de las ciências. Disponível em <<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/287573/375726>>. Acesso em: 20 mai 2015

NIAS, J. Thinking about felling: the emotions em teaching. Cambridge Journal of Education, 26, p. 293-306.

SALZBERGER-WITTEMBERG, I. HENRY, G. & OSBORNE, E. The emotion experience of teaching and learning. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1983.

students. Teaching and Teacher Education, 2000a, v. 16. p. 811 - 826.

SUTTON, Rosemary E. e WHEATLEY, Karl: Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. Educational Psychology Review, Dec. 2003, v.15. n. p. 327 – 358.

SUTTON, Rosemary E. e WHEATLEY, Karl: Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. Educational Psychology Review, Dec. 2003, v.15. n. p. 327 – 358.

VERMERSCH, Pierre: Introspection as practice. Journal of Consciousness Studies, fev. /mar. 1999, v. 6, n. 2/3, 320 p. p.15 - 42.

VERMERSCH, Pierre: L'entretien d'explicitation. 4e ed. Issy-les-Molineaux, ESF: Fr., 2003.

WYKROTA, Jordelina. Aspectos emocionais de procedimentos de ensino de professores de ciências do ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2007.