

# EMOÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM PROCEDIMENTOS DE ENSINO

## EMOTIONAL ASPECTS OF SECONDARY TEACHERS' BEHAVIOR IN TEACHING CONTEXT

**Jordelina Lage Martins Wykrota<sup>1a</sup>**  
**Oto Borges<sup>2a</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Minas Gerais / Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, [jo@educativa.org.br](mailto:jo@educativa.org.br).

<sup>2</sup>Universidade Federal de Minas Gerais / Colégio Técnico e Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, [oto@coltec.ufmg.br](mailto:oto@coltec.ufmg.br)

### Resumo

Neste trabalho, propomos questões de pesquisa sobre aspectos emocionais dos procedimentos de ensino de professores do Ensino Médio; apresentamos referencial teórico baseado em aportes recentes sobre o tema “emoções” para abordagem dessas questões; apresentamos uma técnica de entrevista — *entretien d'explicitation* (WERMERSCH, 2003) — e discutimos aspectos da coleta e tratamento de dados subjetivos; analisamos resultados obtidos por meio de uma pesquisa de episódios de planejamento, execução e avaliação de aulas de Física, realizada com professores de escolas das redes pública e privada e inferimos algumas implicações para a formação de professores.

**Palavras-chave:** emoções, sentimentos, professores, ensino, entrevista de explicitação.

### Abstract

This paper focuses on emotional aspects of teachers' behavior in teaching context. First, it proposes research questions, introduces a theoretical frame taking into account biological and cultural approaches and a typology of emotions (BUCK, 1999). It also introduces an interview technique — *entretien d'explicitation* (WERMERSCH, 2003) — with comments about methodology and qualitative research. Then it analyzes results from the study of science teaching episodes, including planning and evaluation of class procedures. Finally, from the results, it suggests implications for teacher education.

**Keywords:** emotions, secondary teachers, explicitness, qualitative methodology.

## INTRODUÇÃO

O foco de nossa pesquisa é na dinâmica emocional das situações de ensino vivenciadas por professores. De modo geral, o papel da afetividade em mobilizar a ação é reconhecido e não causa estranheza aos pesquisadores em educação. No entanto, verificamos que a literatura empírica sobre emoções no ensino é limitada. A maior parte da que existe está embutida em estudos sociológicos da vida de professores, estimulados por mudanças resultantes de amplas

---

<sup>a</sup> Apoio: CNPq

reformas escolares. Surpreendentemente, pouco se conhece sobre: o papel das emoções no aprendizado do ensino; de que modo experiências emocionais dos professores se relacionam às suas práticas de ensino; como o contexto sociocultural do ensino interage com as emoções dos professores; de que modo os professores regulam suas emoções; a relação entre as emoções e a motivação dos professores e como experiências emocionais integram o desenvolvimento dos professores (SUTTON e WHEATLEY, 2003).

Acreditamos, como Hargreaves (1998: 838), que ensinar é uma *prática emocional*<sup>1</sup>, envolve tanto a *compreensão*<sup>2</sup> como o *trabalho emocional*<sup>3</sup>. Portanto, ensinar não é apenas uma prática técnica e cognitiva. Também cremos que as emoções desempenham um papel chave no crescimento profissional e pessoal de professores (DAY e LEITCH, 2001). HARGREAVES (2000), interessado em uma compreensão da emoção humana que reconheça formas de emocionalidade culturalmente diferentes, embutidas no debate político da vida organizacional, propõe ultrapassar o fechamento dos enfoques individualistas, em direção a um enfoque que considere a emoção não apenas como matéria de competência e escolhas pessoais, ou somente como “produto das circunstâncias do trabalho”, mas como ambas e, além delas, como fruto de interações do indivíduo em determinado contexto.

Entendemos que a emoção humana não pode ser compreendida sem que os aspectos internos e externos, isto é, o envolvimento psicológico e o social sejam considerados. Portanto, foi necessário identificar e articular teorias complementares, que possam abarcar processos da afetividade e da cognição em geral, da aprendizagem e da comunicação, o substrato biológico e o cultural da manifestação desses processos. (p. e. BATESON, 1972; MATURANA, 1995, 1997; BUCK, 1999; DAMÁSIO, 1996, 2000, 2003).

Estamos interessados nas novidades trazidas pelos estudos das emoções realizados na última década do século XX. Consideramos impactantes para pesquisa em ensino p. e., as afirmativas feitas por diversos pesquisadores das neurociências, com base em diferentes dados empíricos:

- (1) não existe racionalidade humana isenta de emoção; o fundamento emocional da racionalidade é sua condição de possibilidade (p. e. MATURANA, 1998; DAMÁSIO, 1996);
- (2) a emoção envolve um tipo de cognição (p. e., LeDOUX, 1996; BUCK, 1999);
- (3) o tipo de cognição emocional precede o tipo de cognição racional, no tempo geológico da evolução biológica humana e também na fração de segundo da ordem cronológica do tempo presente em que ocorre a percepção e forma-se a memória (LeDOUX, 1996) e
- (4) emoções são “marcadores somáticos” (biologicamente) indispensáveis para decisões (DAMÁSIO, 1996).

Assim, consideramos os estados emocionais um componente sempre presente na atuação do ser humano, incluindo estados mais sutis, a maior parte das vezes, inconscientes, e não apenas aqueles episódios de configuração de processos complexos (RUSSELL, 2003) que o senso comum denota por medo, alegria, tristeza ou raiva, por exemplo. O afeto é fundamental para que algo se torne proeminente na percepção e seja objeto da atenção de alguém, seja essa atenção mais central, focada e ativa ou mais periférica e passiva. (STEINBOCK, 2004).

<sup>1</sup> “...”prática que produz alterações esperadas ou inesperadas nos fluxos interior e exterior da experiência... A prática emocional torna as pessoas objetos problemáticos para si mesmas. A prática emocional irradia por todo o corpo da pessoa e fluxos da experiência, dando culminância emocional a pensamentos, sentimentos e ações”. (DENZIN, N.: *On understanding emotion*. San Francisco: Josses Bass, 1984. p. 89)

<sup>2</sup> “processo que requer que uma pessoa entre no campo experiencial do outro e experiencie por si mesmo o que está sendo experienciado pelo outro, de modo igual ou semelhante” (Ibidem, p.137)

<sup>3</sup> “o trabalho requerido para induzir ou suprimir sentimentos com o fim de manter a expressão aparente do tipo de sentimento que produzirá o estado mental desejado em outros”. (HOCHSCHILD, 1993, interpretado por HARGREAVES 1998: 840). Hargreaves, entretanto, pensa que Hochschild superestima o lado negativo do fenômeno e o valor de troca do trabalho emocional (como no valor de proveito do sorriso de um vendedor) às expensas do valor de uso de tal trabalho (o que determinado trabalho cria e recria em uma pessoa e nos outros).

Encontramos em BUCK (1999) uma teoria sobre afetividade que inclui o que chamamos de emoções, sentimentos e desejos e considera seus aspectos biológicos, cognitivos e culturais. Esse autor aborda a afetividade como fenômeno psíquico com funções próprias do indivíduo, concernentes ao próprio bem-estar, e com funções pró-sociais. Os processos e estados fisiológicos, filogeneticamente estruturados, seriam a base para uma tipologia biológica das emoções. No curso do desenvolvimento ontológico tais processos e estados interagem ativamente com processos cognitivos mais complexos (p. e., linguagem) e podem ser modificados, em condições circunstanciais de contextos sócio-culturais específicos.

Essa abordagem interacionista e desenvolvimentista oferece também uma visão integrada de motivação, emoção e cognição. Nessa teoria, os três conceitos — motivação, emoção e cognição — devem ser definidos uns em função dos outros, uma vez que cada um desses aspectos das ações humanas envolve os outros dois. Cognição é, de modo geral, “*conhecimento envolvendo experiências primárias que são reestruturadas espontaneamente no curso do desenvolvimento, orientadas por sistemas motivacionais-emocionais*”. Buck distingue ainda três níveis e duas formas de cognição. Os três níveis são: (1) estar em vigília, sensível e disposto, com atenção orientada, percepção direta, não-trabalhada; (2) estar familiarizado, treinado, condicionado; e (3) compreender na linguagem. As duas formas são: (1) a cognição *sincrética*, que é holística, direta, imediata, conhecimento na forma de matéria prima pessoal auto-evidente; (2) a cognição *analítica* (razão), que é seqüencial, seriada, processadora da informação de modo linear e mediada. A experiência sincrética primária de sentimento pode ser concebida como a percepção direta das oportunidades para a ação (“*affordances*”) por meio de sistemas perceptuais interoceptivos (GIBSON, 1979).

Motivação, para Buck, é o potencial intrínseco a um sistema de controle do comportamento. Emoção é a manifestação desse potencial motivacional ativado por um estímulo modificador. Motivação e emoção seriam dois aspectos do sistema motivacional-emocional associado a sistemas cerebrais neuroquímicos específicos, geneticamente estruturados e hierarquicamente organizados, incluindo estruturas cerebrais subcorticais e paleocorticais.

Os sistemas motivacionais-emocionais primários — *simep* — são processadores que têm finalidades específicas, estruturados filogeneticamente. Para Buck, no curso do desenvolvimento, os *simep* interagem com sistemas processadores de finalidades mais gerais como condicionamento, aprendizagem, níveis de cognição mais complexos e, nos seres humanos, linguagem. Constituem a base fisiológica daquilo que Buck denomina por emoções de nível mais complexo: sociais (por exemplo, orgulho, culpa, vergonha, pena, inveja...), cognitivas (por exemplo, curiosidade, surpresa) e morais (por exemplo, responsabilidade, indignação). As emoções são manifestações dos *simep*.

As miríades de expressões emotivas e sentimentos decorrem da diversidade de sutilezas das manifestações independentes e combinadas de três níveis de emoções: I excitação (manifestações fisiológicas), II respostas intersubjetivas (expressão) e III experiência subjetiva da emoção (sentimento). Os níveis I e II são passíveis de observação externa, o nível III pertence ao campo da experiência subjetiva privada. As pesquisas sobre os aspectos emocionais da profissão docente e dos professores focalizam quase sempre os níveis I e II, talvez com uma notável exceção (WINOGRAD, 2003). Em nosso trabalho, nos propomos a levar em conta esses três níveis da emoção.

## METODOLOGIA

Nossa pesquisa pretende investigar a relação entre estados emocionais e ações pedagógicas concretas, utilizando algumas alternativas metodológicas promissoras para lidar de forma mais objetiva com dados tradicionalmente tratados como subjetivos. Tais alternativas

metodológicas devem nos possibilitar distinguir entre manifestações fisiológicas (excitação), expressão e experiência subjetiva das emoções (sentimentos).

A experiência subjetiva é o que aparece e parece para uma determinada pessoa, à qual somente ela mesma pode ter acesso direto. Todas as outras pessoas terão sempre interpretações, baseadas em empatia, do que é expresso ou verbalizado, daquilo que foi vivenciado. De que modo, então, alguém pode ter acesso à experiência subjetiva e regular esse modo de acesso? Concordamos com VARELA e SHEAR (1999): lidar com fenômenos subjetivos não é o mesmo que lidar com experiências inteiramente privadas, como é freqüentemente entendido. O subjetivo deve ser intrinsecamente aberto para validação intersubjetiva, na condição de que pudéssemos contar com um método e procedimentos para fazê-lo. Para isso, precisamos, por exemplo, saber diferenciar uma narrativa baseada em reconstrução racional, na cognição analítica, de uma evocação de algo experienciado subjetivamente, baseada na cognição sincrética.

A heurística da entrevista de explicitação — EDE — (VERMERSCH, 2003) pode dar conta desse foco da pesquisa. Esse tipo de entrevista foi concebido para produzir uma verbalização introspectiva detalhada da ação, inclusive ações mentais, *a posteriori* de uma vivência específica. Trata-se de um conjunto de técnicas que pode ser útil para ajudar uma pessoa e entrar em contato consigo mesma, a acessar conhecimentos implícitos, a promover sua verbalização e, “de quebra”, a tomada de consciência. Embora tenha se originado como uma prática, atualmente, também é uma metodologia, no sentido que está fundamentada teoricamente, é praticada, discutida e aperfeiçoada por uma comunidade internacional de pesquisadores com formação específica e presencial nesta prática.

VERMERSCH (1999) propõe como melhorar a prática da introspecção, retomando-a e renovando-a em seus trabalhos como fonte de dados empíricos, como ação e como questão prática, ética e epistemológica. Ressalvamos, em concordância com este autor, que é tão ingênuo dizer que a introspecção tem acesso privilegiado à consciência quanto é inútil afirmar isso para a verbalização. Em ambos os casos existirão problemas de controle de variáveis, amostra, etc. Por exemplo, não é possível avaliar ações de professores sem saber de sua intenção. E a intenção por eles declarada pode não corresponder à ação, a resposta pode ser a verbalização de uma racionalização.

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. 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 trivial. Verbalizar o implícito, descrever detalhes de sua própria ação, não é a mesma coisa que executar a ação e requer outras atitudes e habilidades, o 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. 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. Daí a importância da mediação experiente.

A EDE é assim denominada por, essencialmente, referir-se a um método particular de coleta de verbalização. O acompanhamento pelo entrevistador visa ajudar o entrevistado a tornar presente uma situação já vivenciada, em todas as suas dimensões, conduzindo-o com precisão e sem induzir respostas. 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.

No caso da EDE, tomada de consciência, conceito piagetiano, designa o trabalho cognitivo que o sujeito deve perfazer para possibilitar o ato reflexivo do que foi vivido, que

ainda está pré-refletido e não pode, pois, ser colocado diretamente em palavras. A atividade da consciência pode ser descrita como reflexiva. Mas é necessário distinguir o que seja refletido, aquilo que carrega os aspectos que já fizeram do objeto uma tomada de consciência, da atividade reflexionante (PIAGET, 1977). Sobre essa primeira etapa da tomada de consciência, segundo Piaget, poderia se falar, segundo Vermersch, em uma linguagem fenomenológica de preenchimento intuitivo (*remplissement intuitif*).

Consideramos que um ponto de vista de primeira pessoa é aquele no qual o sujeito se põe em contato com sua própria experiência subjetiva, caso em o pesquisado é o próprio pesquisador, que é observado e observador de si mesmo. O ponto de vista em segunda pessoa designa uma metodologia que recolhe dados subjetivos (cada sujeito se exprime por si mesmo na primeira pessoa) e o pesquisador recolhe uma multiplicidade de dados utilizando tarefas diferentes, de sujeitos diferentes, em função de seu plano de observação. Um ponto de vista em terceira pessoa, é a “posição do observador”, quando se pede ao sujeito imaginar o que se passa para outra pessoa que não ele, a maneira como o outro procede, ou o que ele crê que o outro crê. Esta pesquisa se valeu portanto, de metodologias de 1ª, 2ª e 3ª pessoas: os dados foram obtidos por meio de entrevistas de explicitação, entrevistas semi-estruturadas, depoimentos e comentários dos sujeitos pesquisados; observações e anotações em caderno de campo da pesquisadora; registro em áudio e vídeo das aulas.

As entrevistas foram feitas após o planejamento, a execução de cada aula e a observação do vídeo da respectiva aula pelo(a) próprio(a) professor(a) participante da pesquisa. O objetivo foi ajudar os professores a identificar e a descrever momentos de maior satisfação e de maior insatisfação, de prazer e de descontentamento, em sua atuação. Para análise, essas descrições puderam ser relacionadas com aquelas obtidas com a interpretação dos outros tipos de dados coletados. Todos os procedimentos de ensino realizados pelos sujeitos pesquisados foram acompanhados por observações e registrados de diferentes modos durante duas semanas, dentre outras razões, para a condução e análise das entrevistas de explicitação. Não fora assim, muito do que foi dito e, principalmente, da forma como foi dito poderia ficar incompreensível para o entrevistador, uma vez que o objetivo não era a descrição dos procedimentos técnicos de ensino e seus detalhes.

Escolhemos investigar professores de Ensino Médio concordando com Hargreaves (2000) que “*o ensino secundário é caracterizado por maior distanciamento físico e profissional, levando os professores a tratar emoções como intrusas em sala de aula*”. Baseados em nossa experiência de trabalho com professores de crianças do Ensino Fundamental e com professores do Ensino Médio, ficamos intrigados com essa ausência de intensidade emocional, a nosso ver, aparente. Escolhemos a amostra dos professores pesquisada, em parte, casualmente, pela disponibilidade, aceitação e engajamento de cada um, após explicação dos procedimentos da pesquisa. De outra parte, tivemos o cuidado de variar o grau de experiência e de satisfação no trabalho dos professores pesquisados e de selecionar as escolas onde trabalhavam, tanto da rede privada quanto da rede pública, de modo que fossem escolas reconhecidas pela qualidade de ensino.

Neste artigo, ainda que tenhamos um maior número de casos, vamos nos ater a relatar, analisar e discutir apenas dois dos casos examinados, com o objetivo principal de exemplificar resultados obtidos por meio da técnica inovadora de entrevistas de explicitação.

## RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

### Jane: enfrentando novidades

Jane é professora novata, com menos de 5 anos de experiência no magistério, mas já trabalhar em um grupo de pesquisa em ensino. Na época da coleta de dados, ministrava aulas de

Física para 2 turmas em uma escola pública, sob orientação de um supervisor experiente, por quem foi considerada profissional séria e compromissada com suas tarefas. Seu desafio era lidar com uma das turmas de alunos considerados mais dispersos e mais desmotivados para os conteúdos dessa disciplina. Ela ocupou duas manhãs para preparar as aulas que foram observadas e registradas em vídeo. Após estudar o texto que seria usado pelos alunos, o qual ainda não conhecia, decidiu fazer demonstrações práticas de fenômenos físicos que seriam tratados, e as planejou detalhadamente. O foco principal da sua atenção era direcionado pela intenção de conseguir uma exposição clara e demonstrações que considerava interessantes para seus alunos. Acreditava que assim aumentaria a possibilidade dos alunos compreenderem os conceitos abordados no texto didático. Inferimos que sua satisfação e seu descontentamento estão relacionados com a realização dessas metas, conforme corroborado nos excertos de entrevistas:

P: 13. Lá no almoxarifado, o que é que você está vendo que te dá desprazer?

J: 13. Na hora em que eu começo a testar as cubas, estão todas vazando. ... Aí, já estou quase desistindo, fico com a impressão de que a terceira [cuba]<sup>4</sup> já não vai nem funcionar mais.[Decepção]

P: 14. E neste momento, pensando que a terceira nem ia funcionar, o que você sente?

J: 14. Ah, eu fico meio tristonha.

P: 15. E quando você fica assim, o que você faz, logo depois?

J: 15. *Aí eu decido olhar se a terceira cuba ia vazar também. Eu já estava achando que não ia servir mais, não. Eu ia ter que arranjar outra estratégia para mostrar o que eu queria.*[Perseverança]

O momento mais prazeroso do planejamento foi saber que conseguiria a demonstração pretendida:

P: 5. Quando você resolve o problema [fazer a cuba de ondas funcionar], o que você faz, logo depois?

J: 5. ...estou pensando em [outros] dois problemas: O primeiro é identificar, na cuba de ondas, as coisas que têm no livro. *O outro é ter certeza de que os meninos vão enxergar a mesma coisa que eu quero que eles vejam.*

P: 6. Quando você vê [na cuba de ondas] o que você quer que eles vejam, o que você vê?

J: 6. Eu vejo a onda batendo na barreira e sendo refletida. Depois, eu vejo quando eu coloco... quando eu vario o comprimento da barreira, dá pra perceber que uma parte da onda é refletida e só uma parte da frente de onda que passa dentro da barreira.

...

P: 9. Você então teve prazer em descobrir que podia mostrar o que queria mostrar, é isso?

J: 9. É.

A preferência e a disposição de Jane em cuidar do interesse dos alunos e adotar abordagens mais interativas, embora mais trabalhosas, parece sustentada pela predominância de emoções positivas. Considerando a importância das interações sociais na regulação dos aspectos emocionais das condutas de professores, a cultura escolar parece ser uma motivação externa importante, uma variável que influencia sua satisfação e seu bem-estar. Em itálico, realçamos trechos da entrevista em que Jane verbaliza avaliações que não havia feito anteriormente, em declarações espontâneas e informais sobre o que havia acontecido, após o planejamento e a

<sup>4</sup> Inserções entre colchetes são comentários dos autores.

realização das aulas. Nesses momentos, ela toma consciência do sucesso de alguns dos seus procedimentos em relação às suas expectativas:

P: 43. Vou pedir para você escolher um momento que foi muito agradável, muito satisfatório, nas aulas que você deu. De acordo? [Pausa e consentimento gestual]

J: 43. O primeiro momento que vem é quando a G. [aluna] fala assim: — Nossa, que legal, que interessante! E aí eu começo a mostrar para os meninos a onda passando numa barreira e aí eles já percebem que a luz sofre reflexão. Que a onda sofre reflexão. *Aí eu já fiquei animada porque eu ainda estava na dúvida se iam conseguir perceber essas coisas, e se isso ia ser importante pra eles.* [Empolgação]

P: 44. Então, nesse momento, você fica animada e...

J: 44. Aí eu fico animada e eu tento explorar mais as coisas. Falo assim: vocês estão vendo o que acontece aqui na borda, quando ela passa por essa borda, aqui? Aí os meninos dizem assim: ah, fica diferente, mesmo! *Eles observaram mais coisas do que eu achava que eles iam observar. Eu achei que ia ter que ficar insistindo muito e eles observaram com muita facilidade.* ... E quando eles começam a desenhar, *aí que eles começam a perceber mesmo, o que eu queria que eles percebessem.* Eles vão tentando desenhar e me perguntar: ah, que é para eu desenhar aqui, o que está acontecendo nesse ponto? É assim. *Quando eu pedi pra desenhar acho que tomei uma boa decisão, apesar de ficar na dúvida, em alguns momentos, se eles iam dar conta...* [Realização, Orgulho]

P: 46. Nos detalhes em que eles estão prestando atenção, eles prestam atenção quando você...

J: 46. Eles prestam atenção, primeiro, quando eles ficam com curiosidade, *parece que viram uma coisa diferente.* E depois, *quando eu falo assim: não, observa nessa região aqui, observa bem na borda, observa na borda daqui e na borda de cá.* Agora, o que acontece se elas ficarem mais próximas? E aí eles já prestam mais atenção no que é para fazer e no que está acontecendo com a frente de ondas. *Porque eu não queria que eles só desenhasssem a frente de ondas, antes ou depois da barreira. Eu queria que eles percebessem o que acontece lá no meio, enquanto ela passa. É importante para os alunos verem que quando ela passa, só a parte que passa continua a perturbação do outro lado. Quando eles fazem o desenho, tentam fazer o desenho e me chamam, eu percebo que eles estão vendo isso.*

P: 47. Esse é o momento melhor?

J: 47. É o momento melhor.

Jane regula o modo como experiencia e expressa suas emoções ao lidar com os alunos. Sem ser indulgente, é capaz de acolher e de transformar uma atitude indesejável de uma das alunas, buscando uma disciplina da turma conquistada por meio do envolvimento. O cuidado com a pessoa do aluno requer mais trabalho emocional na regulação da expressão de uma emoção e nos sentimentos do que nas situações de disciplina imposta *a priori*, por exemplo:

P: 40. M...[nome de aluna] fala que acredita no que você está falando e o que você faz?

J: 40. Eu pergunto: você acredita ou você entende o que eu estou falando? Ela fala que acredita, com um cinismo, assim. Parece que ela está brincando, mas não posso ter certeza se ela está brincando ou falando sério. Então eu tenho que voltar a atenção dela para aquele fenômeno que eu quero explicar.

P: 41. E quando você faz isso, o que você sente?

J: 41. Quando eu faço isso, primeiro acho que ela não está ligando, está só querendo fazer gracinha. Fico um pouco irritada, mas depois que ela começa a olhar e pergunta o que é

para desenhar, eu vejo que ela está mais interessada e, quando ela começa a desenhar, já dá sinais de que entendeu melhor.

P: 42. Você vê que ela entendeu e, logo depois, o que você faz?

J: 42. Quando vejo que ela me entendeu, faço umas perguntas pra ela, ela me responde, *eu fico satisfeita*, mas aí eu já tenho que preocupar com os outros alunos, ver se também estão fazendo as coisas.

### **Silvia: o sucesso enfadonho**

Silvia é uma professora de Física experiente, com mais de duas décadas de exercício profissional em sala de aula, além de trabalhar em projetos de formação de professores, convivendo em grupos de pesquisa em Educação. A escola privada confessional onde leciona é famosa pelo sucesso dos alunos nos exames classificatórios para ingressar nas universidades, após receberem um tipo de ensino considerado intenso, tradicional e bem-sucedido, exatamente por esse motivo. Na época da coleta de dados, Silvia ensinava um extenso programa de Física para alunos da série final do Ensino Médio, em aulas para turmas de cinquenta alunos, com diferentes níveis de compreensão prévia do conteúdo a ser ensinado. Bastante familiarizada com suas condições de trabalho, ela declara, em tom assertivo:

*“Eu não penso mais na aula que eu vou dar, em ter de enfrentar a turma... É assim como levantar de manhã e dirigir um carro. Eu não lembro que eu vou dirigir hoje de manhã e não penso, nunca penso em dirigir, não é? Chego na classe e pergunto aos alunos onde foi que parei. E progrido a partir desse ponto.”*

Em cada aula, Silvia precisa manter seus cinquenta alunos simultaneamente atentos a sua explicação, em silêncio. Isso a incomoda muito, pois ela acredita que pode contribuir pouco para a aprendizagem deles por meio de aulas expositivas mais tradicionais. Sente-se aborrecida com essa perspectiva, mas pensa que não há condições de modificá-la, nas suas circunstâncias. Está consciente da diferença entre o que precisa fazer, ensinar por meio de aulas expositivas em turmas de muitos alunos, e o que gostaria de fazer, ensinar de um modo mais interativo e para turmas menores. O que mais a incomoda é a conversa entre os alunos durante a aula:

*“Quando eu lembro que tenho que dar aula, eu penso... ai que chato! [expressão de aborrecimento]. A vontade dos alunos de conversar é uma coisa que... eu não consigo, ao mesmo tempo, ficar com raiva ... É quase que uma impotência. É um desconto porque eles são assim... é um entender que eles são assim mesmo. É não gostar de que eles sejam assim.”*

Silvia percebe diferenças de interesse e de compreensão do conteúdo entre os alunos e acredita que pode ensinar tudo o que eles precisam aprender por meio de atenção mais pessoal. Quando ela dialoga com um aluno específico, precisa que o restante da turma faça silêncio. Frequentemente, ela explica a importância disso e cobra esse comportamento da turma. Mas acredita que a disciplina do silêncio imposto não condiz com as características e necessidades de seus alunos e sente-se impotente para modificar essa situação. Ela sabe que conteúdo pode não ser interessante para alguns deles e compreende a vontade que eles têm de conversar outros assuntos, com base na lembrança de seu próprio comportamento, na idade em que era estudante:

*“Se eu me olhar como aluna...[referindo-se ao passado] Nossa Senhora! Sabe o que dava conta de fazer? Eu conversava mas dava conta, ao mesmo tempo, de acompanhar o que a professora fazia. A professora dizia assim: olha, por favor, me diz qual é a resposta disso*

*aqui. Eu dava conta de responder corretamente. Eu conseguia estar escutando o que a professora estava falando enquanto eu estava conversando...”*

Para Silvia, a novidade que ainda existe em seu trabalho está relacionada ao desafio de compreender os não-entendimentos de alguns alunos, suas dúvidas. Sente-se mais motivada, quando tem a chance de compreender o raciocínio de um aluno, de inventar novas explicações. Durante uma das entrevistas, ela toma consciência da diferença entre dois modos de se identificar com os alunos, no passado, conversando durante a aula, e no presente, aprendendo a esclarecer uma dúvida:

P: 5. Você é aluna quando...

S: 5. *Eu sou aluna quando eles não entenderam* [Risos].

P: 6. Você é aluna quando eles não entenderam...

Y: 6. ... As respostas, não é? Aí é que aparece a novidade. Quando eles [alunos(as)] não entendem. Ainda que muitas vezes eles não entendam de um jeito igual, podem perguntar de um jeito diferente. E aí é aprender... eu tento descobrir, então, exatamente o que foi que o aluno não entendeu, qual foi o momento em que ele não deu conta de dar o salto.

P:7. Quando você está aluna desse jeito, você está aprendendo.

S: 7. Estou.

...

P: 10. Então, você está sendo professora complacente [com a conversa, dito anteriormente], lembra-se de você mesma quando foi aluna e...

S: 10. Engraçado... agora eu compreendi. É exatamente isso. *É nessa hora que eu queria gritar... olha, que coisa engraçada. Eu estou sentindo que eu estou aprendendo com aquele aluno que propõe uma pergunta que todo mundo acha idiota, eu vou lá e tento resolver a pergunta daquele aluno. E eu estou aprendendo com ele. Aí um outro, lá do fundo, conversa... Foi a primeira vez que passou isso na minha cabeça.*

Inferimos que o domínio do conteúdo a ser ensinado não é problema para Silvia. Depois de muitos anos de experiência, ela consegue explicar o conteúdo e os exercícios no ritmo necessário para cumprir o extenso programa de ensino, mesmo sem um planejamento prévio imediato, tal a familiaridade com esse programa e com as condições da escola onde trabalha. O foco principal da sua atenção é direcionado pela intenção de controlar a atenção da turma, de verificar a participação dos alunos. Quando o questionamento de um deles a envolve em um diálogo mais restrito, ela se sente como se ausentasse dos outros. Interpretamos essa sensação como evidência de uso de um conhecimento do tipo sincrético no monitoramento do manejo da turma e baseado na percepção de que o foco principal de sua atenção mudou de direção:

P: 17. A sensação e o sentimento de estar aprendendo uma novidade faz você ...

S: 17. *É engraçado... olha que coisa! O que eu estou sentindo aqui agora, o que apareceu e me deixou até um pouco emocionada assim, oh, o olho está cheio d'água... é que eu entro tanto nesse diálogo, me absorvo tanto, que eu acho que eu desconsidereei aquele outro aluno mesmo [o que conversa enquanto ela dá explicações]. Eu crio uma identidade tão grande com aquela dificuldade que pessoa está, e um desejo tão grande de que ela supere aquela dificuldade que...*

P: 18. Que é como...

S:18. *eu me ausentasse dos outros.*

P: 19. E então quando você está assim...

S: 19. ...Então... quando eu percebo o barulho e eu quero que a conversa pare, aí eu tenho que... [sufocada] eu tenho que voltar a ser professora de novo. *Na verdade eu estava*

*aluna, aluna mesmo [no sentido de ser quem aprende], aqui. ... O envolvimento é tão forte de com a outra pessoa, o diálogo é tão grande, que ao perceber o barulho [da conversa dos outros alunos] eu falo assim: volta a ser professora. Então, vai chamar a atenção do outro, o outro está conversando e não pode conversar na sala de aula. E aí quando eu volto a ser professora é como se, numa fração de segundo, de que eu nunca me conscientizei, ...eu não me sentisse no direito... aí eu me vejo falar assim: ô gente, mas quantas vezes eu não me interessei, que a aula estava uma bobagem e não me interessava, que eu fazia isso, eu conversava. [Risos]*

E Silvia “explode de alegria” quando percebe sinais da compreensão de um aluno a respeito de um conteúdo que ele ainda não havia entendido:

P: 37. Como é essa sensação, o que você sente?

S: 37. Alegria, prazer, é uma coisa assim: Isso! [com entusiasmo] Isso, *é quase um prazer corporal.* [Risos]

P: 38. E como que você sabe que esse aluno “pegou o pulo do gato”?

S: 38. Uma dedução que ele faz, uma aplicação que ele consegue fazer e se adiantar em relação a alguma coisa...

P: 39. Então quando você sente que ele [um aluno(a)] “pegou o pulo do gato”, você sente essa alegria, isso é no seu corpo...

S: 39. Nossa, é muito grande. É no meu corpo inteiro, é uma coisa que eu [engasgada]. Nossa, é mesmo, é isso mesmo! Sabe como é? *Quando você vibra junto com a outra pessoa.*

Durante as aulas de recuperação, Silvia convive com um grupo menor de alunos, os que estão com piores resultados de avaliação. Quando esses alunos declaram: “*agora ajudou tanto*”, há uma sensação de dever cumprido e até de vaidade, conforme podemos inferir a partir do seguinte trecho de um de seus depoimentos espontâneos: “*professor é vaidoso, sim, de poder falar assim: eu dou conta disso, isso é o que eu tenho que fazer, ensinar e explicar, e eu dei conta de ensinar e explicar.*” [1] O prazer relacionado ao diálogo com os alunos e ao objetivo alcançado observamos a partir dos seguintes trechos de EDE [2]:

P: 24. E quando você está entendendo exatamente o que ele não está entendendo, o que você faz? Como você faz?

S: 24. É falando, é conversando sobre... no caso específico, sobre o conceito. ... a gente sabe: eles definem o conceito... É o que os alunos têm: eles decoram isso enquanto uma fórmula. Física para eles é muito fórmula. “Se eu decoro a fórmula, aí eu aplico a fórmula” [é como pensam]... [mas] essa fórmula é mais do que uma fórmula, ela é o conceito da grandeza. Então eu gasto muito tempo discutindo esse tipo de coisa, dando exemplo...

P: 25. E quando você discute ... [o conceito], o que os alunos estão fazendo? Está prestando atenção em que você está sentindo?

S: 25. *Estou sentindo que estou conseguindo conversar com eles.*

...

P: 28.... O que você está vendo?

S: 28. É coisa de parceria, de estar junto, não é aquela coisa assim: eu lá em cima, falando, e... *é uma coisa de estar junto, é como se eu estivesse em um bar, conversando.*

P: 29. E quando você [Interrupção]

S: 29. *E falando com minha emoção, falando com meu sentimento...*

P:30. E quando você sente que está falando com sua emoção, com seu sentimento, e você sente que os alunos estão te ouvindo... você sente...

S:30. Prazer.

P:31. E você sente esse prazer quando...

S:31. *Acho que eu estou fazendo o que estou ali para fazer. E aí me dá a sensação de que eu consegui fazer o que eu estou ali para fazer.*

Inferimos que expor o conteúdo ou comentar os exercícios é objeto da atenção mais periférica de Silvia. Durante a aula, seus procedimentos são mais sustentados por conhecimento tácito, de tal modo que lhe permite atenção mais focada no comportamento dos cinquenta alunos, em verificar sua participação e em compreender o entendimento do conteúdo por alguns deles. Essa pode ser uma variável que influencia de modo importante sua permanência nessa escola. Entretanto ela planeja aposentar-se em breve e cuidar de alunos de modo particular, domiciliarmente. A satisfação e o descontentamento de Silvia estão relacionados com sua própria avaliação do quanto e como contribuiu para o aprendizado dos alunos, principalmente daqueles que demonstram alguma dificuldade. A realização dessa expectativa pode ser relacionada com o entendimento de Silvia a respeito do que seja ensinar, elaborado ao longo de sua própria experiência profissional e na convivência com pesquisadores, em projetos de formação de professores. Trabalhando com uma abordagem baseada na transmissão do conteúdo, em turmas estruturadas com base no desempenho do aluno, muito numerosas, e com um tipo de manejo de disciplina imposto pela própria estrutura da escola, ela sente frustração no exercício desse tipo de ensino, ainda que seja valorizada pela escola e pelos alunos. Recentemente, um deles, bem sucedido nos exames para ingresso na Universidade, mencionou seu nome e agradeceu suas contribuições em uma entrevista para mídia impressa local. Entretanto, ela avalia que ele fez isso porque “*é muito educado*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica dos estados emocionais tem um ritmo que pode escapar facilmente da observação direta, mesmo de um pesquisador experiente. Em entrevistas, os dados declarados por alguém estarão sempre sujeitos à limitação de uma interpretação de primeira mão por esse alguém. Por meio da EDE, o pesquisador tem acesso aos dados no momento mesmo de sua elaboração, podendo mediá-la e possibilitar sua verbalização de modo mais refinado e preciso. Pensamos que a análise do conteúdo das narrativas obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas seja necessária, mas avaliamos que, com essa técnica, podemos obter descrições mais detalhadas da experiência subjetiva das emoções dos professores. Compare-se por exemplo, o dado obtido com o trecho de depoimento espontâneo [1] e o excerto de entrevista [2]. Os trechos de entrevistas realçados em itálico, representam declarações que talvez não fossem obtidas, certamente não desse modo, em narrativas produzidas por meio de outras técnicas de entrevistas. Além disso, considerando a delicadeza do tema abordado e a segurança afetiva dos professores pesquisados, a EDE possibilita respeitar princípios éticos concernentes à privacidade dos depoimentos e ao consentimento dos entrevistados, por meio de um contrato de comunicação fundado na confiança, no respeito aos limites estabelecidos, na aceitação dos relatos sem juízo de valor por quem entrevista e na confidência dos depoimentos.

Os professores percebem e declaram diversidade de emoções III (sentimentos), desde as mais básicas, mais biológicas, até as de cunho social, cognitivo e moral. Entretanto, nem sempre há coincidência entre as verbalizações obtidas para emoções III (sentimentos) e nossa avaliação da emoção II (expressão), o que consideramos evidência do trabalho emocional a que se refere Hargreaves. As emoções dos professores influenciam a motivação intrínseca, as atribuições de causas, as crenças sobre desempenho, a escolha de metas a alcançar e a evitar, a avaliação do

comportamento dos alunos (SUTTON e WHEATLEY, 2003). A observação e a avaliação da aula dada, por meio do vídeo, pelas próprias professoras pesquisadas, foi acompanhada de mudanças na percepção do trabalho realizado, gerando, por sua vez, mudanças nos sentimentos de satisfação ou de insatisfação em relação a sua atuação ou dos alunos. Isso nos leva a considerar que, desde que sob as condições de segurança e conforto afetivos, esse procedimento pode contribuir positivamente para a formação do professor.

Obter a atenção e engajamento dos alunos é um objetivo para o qual muito esforço é dedicado, e parece ser bastante influente do engajamento pessoal dos professores nos procedimentos de ensino, no seu grau de avaliação da aula e da satisfação pessoal. Embora nada pareça mais racional e menos emocional que o planejamento de ensino, a decisão de fazê-lo e as decisões de como fazê-lo, assim como a prospecção de efeitos ou resultados do ensino começa com os conhecimentos e os sentimentos sobre seus alunos, com suas compreensões intuitivas do que seria mais apropriado para entusiasamá-los e engajá-los no ensino, permeado pela paixão e o entusiasmo dos próprios professores sobre idéias, tópicos, materiais e métodos. O reconhecimento pelos alunos, pela comunidade e pela escola onde o(a) professor(a) leciona, o produto do ensino, entendido como bom desempenho do aluno, não bastam para garantir sua satisfação. As crenças e avaliações pessoais do(a) professor(a) geram expectativas diversas do que seriam esperadas apenas pela avaliação externa do ambiente de trabalho e parece que são mais determinantes das emoções declaradas.

Embora professores, em sua formação inicial, sejam ensinados sobre emoções e sentimentos de alunos, particularmente de crianças e adolescentes, são deixados à sua própria sorte e esforço autodidático para desenvolver algum conhecimento a respeito de seus próprios sentimentos, na convivência dentro das tradições da profissão. Nas circunstâncias atuais, em que lidam com um público mais heterogêneo do ponto de vista cultural, ressentem-se declaradamente da falta de preparo, inclusive emocional, para o perfil de educadores que lhe é cobrado. No entanto, nossa experiência nessa pesquisa nos dá indícios de que aprender a reconhecer e refletir sobre os próprios estados emocionais, durante a formação inicial ou mesmo na continuada, pode contribuir para melhoria do exercício de sua profissão e de suas condições de trabalho. Concordamos com WINOGRAD (2003) a respeito da importância que essa contribuição possa ter, especialmente para ultrapassar instâncias auto-acusatórias e agir positivamente nas mudanças pessoais e sociais.

## BIBLIOGRAFIA

- BATESON, Gregory: *Steps to an ecology of mind*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 2000. Originalmente publicado em 1972.
- BUCK, Ross: The Biological Affects. A Typology. *Psychological Review*, 1999. vol. 106, nº 2, p.301-336.
- DAMÁSIO, Antônio: *O mistério da consciência*. Cia das Letras, 2000, p. 294 e 295.
- DAMÁSIO, Antônio: *O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- DAMASIO, Antonio: *Looking for Spinoza. Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando: Harcourt, Inc., 2003. 1ª ed. 355 p.
- DAY, Christopher e LEITCH, Ruth: Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*. 2001. Vol 17. p. 403-415.
- HARGREAVES, Andy: The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 14, nº 8, 1998. p. 835-854.
- HARGREAVES, Andy: Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16, 2000. p. 811- 826.

- LeDOUX, Joseph: *the Emotional Brain. The mysterious underpinnings of Emotional Life*. N.York: Touchstone, 1996.
- MATURANA, H: *Da Biologia à Psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed. 1998.
- MATURANA, Humberto: *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Domen Ediciones, 9ª ed. 1997.
- MATURANA, H: *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.
- PIAGET, J. e col: *Abstração reflexionante. Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Trad. F. Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva dos Estudos de Epistemologia Genética 34 e 35 dos Archives Jean Piaget. Paris: PUF, 1977.
- RUSSEL, James A.: Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*. APA, 2003. Vol. 110, nº 1, 145-172.
- STEINBOCK, Anthony J. : Affection and attention: On the phenomenology of becoming aware. *Continental Philosophy Review*: 2004. vol 37. p. 21-43.
- SUTTON, Rosemary E. e WHEATLEY, Karl: Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*. Vol. 15, nº 4. p. 327-358. Dec. 2003.
- VARELA, F. J. e SHEAR, J.: First-person Methodologies: What, Why, How? Introduction. *Journal of Consciousness Studies*. vol. 6, nº 2/3, fev. /mar., 1999. 320p.
- WERMERSCH, Pierre: Introspection as practice. *Journal of Consciousness Studies*. Vol. 6, nº 2/3, fev. /mar., 1999. 320p. 15-42.
- WINOGRAD, KEN: The functions of teacher emotions: the good, the bad and the ugly. *Teachers College Record*. Vol 105, nº 9, dec.2003, p. 1641-1673.
- WERMERSCH, Pierre: *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Molineaux: ESF 2003, 4ª ed.