

ASPECTOS EMOCIONAIS DE CONDUTAS DE PROFESSORES EM PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Jordelina L. M. Wykrota¹

Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
jo@educativa.org.br

Oto Borges¹

Programa de Pós-graduação em Educação e Colégio Técnico
Universidade Federal de Minas Gerais
oto@coltec.ufmg.br

Que emoções os professores percebem e declaram em situações de ensino ou de reflexão sobre suas práticas de ensino? De que modo essas emoções interferem na escolha de determinado conteúdo, na sua forma de abordagem, no planejamento didático, no contexto de inovações escolares? Dentro de quais limites a tomada de consciência dos próprios sentimentos altera sua conduta? De que modo um(a) professor(a) usa sua compreensão e seu saber tácito a respeito dos mecanismos da dinâmica dos estados emocionais, ao atuar sobre eles?

Neste trabalho, problematizamos aspectos emocionais dos pensamentos e condutas de professores em procedimentos de ensino; justificamos a necessidade de encontrar respostas para as questões propostas; propomos uma tipologia para abordar emoções; analisamos um estudo empírico exploratório dessas questões procurando destacar a riqueza qualitativa dos dados e sugerimos a necessidade de metodologia adequada para tratamento das questões propostas.

No exercício do magistério, professores lidam com situações complexas, nas quais uma das variáveis que interferem no fluxo dos acontecimentos é o que chamamos de aspecto emocional do ambiente de ensino e de aprendizagem: as emoções e os sentimentos dos alunos, dos grupos de alunos, do(a) professor(a), e, indiretamente, dos outros participantes da comunidade escolar com os quais cada um deles se relaciona. Esse ambiente é dinâmico, isto é, os estados emocionais se modificam e evoluem em uma história de interações.

HARGREAVES (1998) alerta para a importância das políticas públicas considerarem as emoções nas reformas educacionais e para o engajamento de modo crítico, sem sentimentalismos ou auto-indulgência, na arena emocional da educação, uma vez que o ensino, a aprendizagem e a administração são atividades que envolvem grandes quantidades do que ele chama de trabalho emocional.

O que se conceitua por emoção varia de autor para autor e ainda hoje não há, na literatura especializada, critério formal para o que seja ou o que não seja emoção, o que torna seu estudo mais difícil e confuso (RUSSELL, 2003). Também não existe consenso a respeito do quantas sejam as categorias de emoções e de como elas se organizam, de como se diferenciam do que denominamos sentimentos e afetos. E nem sempre é claro de que modo o que é designado por emoção no nível biológico está relacionado com o que é designado por emoção no nível cultural ou histórico.

Freqüentemente, emoção e razão são vistas como estados incompatíveis do comportamento humano, como terminais opostos de um *continuum*. É comum relacionar a qualidade e a intensidade da racionalidade à ausência de emotividade, embora de uma forma também geral, se reconheça o papel da afetividade em mobilizar a ação (p. e., PIAGET,

¹ Apoio CNPQ

1958). A novidade está nas afirmativas feitas por diversos pesquisadores das neurociências, na última década: (1) não existe racionalidade humana isenta de emoção, o fundamento emocional da racionalidade é sua condição de possibilidade e (2) a emoção envolve um tipo de cognição. (DAMÁSIO 1996, 2003; MATURANA 1998).

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 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 perceptores 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 como as duas faces de uma mesma moeda, 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. No curso do desenvolvimento, os *simep* interagem com sistemas processadores de finalidades mais gerais de condicionamento, aprendizagem, níveis de cognição mais complexos e, nos seres humanos, linguagem. Constituem a base fisiológica para as 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, II e III:

Emoção I (excitação) - Respostas adaptativas do estado de consciência chamado de vigília e atenção por meio dos sistemas imune, endócrino e nervoso autônomo (reflexos involuntários), com funções homeostáticas. Por exemplo, as respostas de luta ou fuga que organizam os recursos do corpo em situações de emergência.

Emoção II (expressão) - Respostas adaptativas, intersubjetivas, do comportamento expressivo, com funções de comunicação e coordenação social. Por exemplo, as expressões envolvidas na coordenação do comportamento sexual e na

sinalização de dominância ou de submissão, feromônios, posturas, gestos, expressões faciais e semelhantes.

Emoção III (sentimento) - Experiência subjetiva: impressões, sentimentos ou desejos experienciados subjetivamente. Evoluiu em resposta às mudanças que refletem necessidades do organismo em conhecer certos processos do corpo importantes na auto-regulação. Por exemplo, sentir-se triste.

Segundo NESPOR (1987), pode-se dizer que sistemas de crenças se baseiam muito mais fortemente em componentes emocionais e avaliativos do que os sistemas de conhecimentos. Em alguns aspectos, sentimentos, humores e avaliações baseadas em preferências pessoais parecem operar mais ou menos independentemente de outras formas de cognição usualmente associadas com sistemas de conhecimentos, ainda que esteja clara a existência de grandes interações entre esses sistemas. Assim, o conhecimento de um domínio pode ser distinguido conceitualmente dos sentimentos sobre esse domínio. Algumas das influências das emoções e avaliações sobre o ensino são bem documentadas: muito da literatura sobre as expectativas dos professores são relativas às conseqüências dos sentimentos, às vezes não reconhecidos, sobre os estudantes. Uma área menos óbvia na qual as emoções são importantes é aquela das concepções do professor sobre os temas dos conteúdos. Nespor relata um estudo mostrando que os valores projetados pelos professores sobre os conteúdos do curso sempre influenciaram como eles ensinaram o conteúdo.

Explorando de forma preliminar as possibilidades do quadro teórico articulado, estudamos um episódio de planejamento com uma professora de uma escola da rede pública, com dados coletados por meio de entrevistas. Na descrição do contexto em que aconteceu o episódio de planejamento de ensino, a professora declara sua insatisfação com o ambiente escolar onde trabalhava, a intenção e a expectativa de amenizá-la, por meio da realização de um trabalho em equipe com colegas com os quais tem afinidades: o gosto de ler e estudar. Durante o planejamento, a equipe combinou ensinar aos alunos o tema radioatividade, usando uma abordagem interdisciplinar. Diante da tarefa de estudar um texto proposto para trabalhar o conteúdo que planejaram, a professora vivenciou insatisfação, desgosto, rejeição e medo, relacionados ao conteúdo, e estranhou seu próprio comportamento. A perturbação emocional modificava seu foco de atenção e interferia na sua memória, ao tentar estudar o texto.

*“Ai, me deu um arrepio, assim! Ai que preguiça... ai que assunto chato...E, aí... quando eu comecei a estudar, sabe o que estava acontecendo? Eu estava voando! Eu lia uma página, pensando noutra coisa. E o texto era grande, era enorme. Letra pequenininha... Tinha que ter atenção pra ler. **Tudo me distraía, sabe?** Ai eu lia uma vez e dizia: não, acho que estou um pouco voada, deixa eu ler de novo. Começava de novo, lia três páginas. **E não sabia o que eu li...** O assunto dizia sobre os tipos de radiação, a sensibilidade dos animais, um assunto que eu já estudei há muito tempo, eu fiquei lembrando dele, sabe. **Mas eu tinha esquecido tudo.**”*

A estratégia usada na superação da perturbação emocional vivenciada corrobora a percepção, o monitoramento e o processo de tomada de consciência dos estados emocionais vivenciados pela própria professora; alguns modos como lidou com as perturbações emocionais pessoais e resolveu o dilema profissional da decisão entre o custo do desgaste emocional causado pela rejeição do tema, pela dificuldade em lidar com o assunto, e a intenção de cumprir o combinado com os colegas, além da necessidade de engajar-se pessoalmente no ensino. A professora usa inicialmente a estratégia de persistência no esforço para alcançar seu propósito de cumprir o tempo combinado com os colegas para o estudo do texto. Diante de resultados infrutíferos, ela chegou a pensar em desistir do trabalho interdisciplinar e questionou-se sobre o modo de realizar o propósito inicial de melhorar o ambiente de trabalho. Entretanto, manifestou curiosidade sobre a novidade, que representou

para ela, enfrentar essa dificuldade em ler e apreender aquele texto. Isso levou-a a refletir e conversar sobre o assunto, a tomar consciência de um medo pessoal. Ela declarou, como motivação para superar o desafio e resolver o dilema de ensinar ou não o conteúdo combinado, e de que modo, o gosto por estudar e aprender.

“Mas..., percebi que eu tenho medo desse assunto. Tenho medo da... raios [gesticulando]... Eu tenho medo até de tirar radiografia [risos] máquina de xerox... Mas eu quis ver porque que eu não gosto muito desse assunto. Foi mais uma pesquisa que fiz em mim mesma... Então, eu comentei com um professor. Quando eu pude perceber e falar desse medo, ele diminuiu. Eu tenho uma relação com o conhecimento... que é uma coisa... Tudo que eu vou estudar, eu gosto de fazer com prazer, com amor. Não gosto de estudar por estudar.”

Esses resultados nos levam a inferir a riqueza de dados e possibilidades de pesquisas sobre a influência da afetividade em geral no cotidiano profissional de professores considerando-se, além do conhecimento do conteúdo e do contexto sócio-cultural, suas motivações intrínsecas e extrínsecas, suas experiências subjetivas, a expressão e comunicação de seus estados emocionais nas decisões e escolhas de o quê e como ensinar.

O desempenho emocional de uma pessoa depende de seus conhecimentos e habilidades em identificar, compreender e expressar sua afetividade em determinados contextos sociais. Segundo Buck, conhecer as emoções, de modo descritivo e não-intuitivo — ser capaz de comportar-se adequadamente do ponto de vista social em relação a elas, atribuir-lhes signos adequados e compreendê-las — requer o mesmo tipo de aprendizado necessário para os eventos externos ao organismo. Aprendemos sobre elas por meio da educação. As pessoas aprendem sobre as experiências subjetivas de suas emoções (emoções I e III) por meio da resposta (*feed-back*) social ao comportamento que as expressa (emoção II), da imitação de modelos, do treinamento e da disciplina para modificá-las. Entretanto, uma vez que as emoções I e III são experienciadas subjetivamente, e que experiências subjetivas não são diretamente acessíveis aos outros, a educação da afetividade requer comunicação acurada. Isso coloca, entre outras, a necessidade de metodologia validada de primeira pessoa para investigação dos aspectos subjetivos da afetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUCK, Ross: The Biological Affects. A Typology. *Psychological Review*. American Psychological Association (APA). Vol. 106, No. 2, p. 301-336, april 1999. 62 p.

DAMÁSIO, Antônio: *O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. 474 p.

DAMÁSIO, Antônio: *O mistério da consciência*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

DAMÁSIO, Antônio: *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. New York: Harcourt Inc., 2003.

GIBSON, J.J.: *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

HARGREAVES, Andy: The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*. Elsevier Science Ltd., 1998. Vol 14, nº 8, p.835-854.

MATURANA, H: *Da Biologia à Psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed. 1998.

NESPOR, JAN. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 19, n° 4, p. 317-328, 1987.

PIAGET: *Les relations entre L'affectivité et L'Intelligence dans le Développement Mental de l' Enfant*. Centre de Documentation Universitaire. 5. place de la Sorbonne. Paris V^{ème}, 1958.

RUSSEL, James A.: Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*. APA , 2003. Vol 110, n° 1, 145-172.