

Aprendendo a Mudar

O ensino para além dos conteúdos e da padronização

Andy Hargreaves

Lorna Earl

Shawn Moore

Susan Manning

Tradução:

Ronaldo Cataldo Costa

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Luciana Vellinho Corso

*Professora assistente da Faculdade de Educação da UFRGS.
Mestre em Educação pela Universidade de Flinders, Adelaide, Austrália.*

H279e Hargreaves, Andy

Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização / Andy Hargreaves, Lorna Earl, Shawn Moore e Susan Manning; trad. Ronaldo Cataldo Costa. — Porto Alegre : Artmed, 2002.

1. Educação – Adolescente. I. Earl, Lorna. II. Moore, Shawn. III. Manning, Susan. IV. Título.

CDU 371.3:373.4/.5-053.6

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-7307-926-6



2002

Obra originalmente publicada sob o título
Learning to change: teaching beyond subjects and standards.
0-7879-5027-0

© Jossey-Bass Inc., 2001.

Capa

Ângela Fayet Programação Visual

Preparação do original

Márcia da Silveira Santos

Leitura final

Luciane Corrêa Siqueira

Supervisão editorial

Mônica Ballejo Canto

Projeto e editoração

Armazém Digital – RCMV

Reservados todos os direitos de publicação em língua portuguesa à
ARTMED® EDITORA LTDA.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 — Fone (51) 3330-3444 Fax (51) 3330-2378
90040-340 Porto Alegre, RS, Brasil

SÃO PAULO

Rua Francisco Leitão, 146 — Pinheiros
Fone (11) 3083-6160
05414-020 São Paulo, SP, Brasil

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

Sobre os Autores

ANDY HARGREAVES é professor de educação no Department of Theory and Policy Studies e co-diretor do International Centre for Educational Change, do Ontario Institute for Studies in Education da University of Toronto. Ele é editor-chefe do *Journal of Educational Change* e autor e organizador de diversos livros no campo da mudança educacional, incluindo *Schooling for change*, com Lorna Earl e James Ryan (1996) (em português: *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*, Artmed, 2001); *Changing teachers, changing times* (1994); *The sharp edge of educational change*, organizado juntamente com Nina Bascia (2000); e *What's worth fighting for out there?*, com Michael Fullan (1998).

LORNA EARL é professora-adjunta no Department of Theory e Policy Studies e co-diretora do International Centre for Educational Change, do Ontario Institute for Studies in Education da University of Toronto. Sua pesquisa centra-se na reforma educacional ampla, com especial atenção ao papel que a avaliação desempenha no aperfeiçoamento da escola. Atuando no campo da pesquisa aplicada e da avaliação, seu principal interesse direciona-se à aplicação criteriosa do conhecimento de pesquisas e às avaliações das realidades das escolas e das salas de aula. Entre suas publicações recentes, estão *Schooling for change*, com Andy Hargreaves e James Ryan (1997); *Assessment and accountability in education: improvement or surveillance* (1999); *Developing indicators: the call for accountability* (1999); *Education for the middle years: the paradox of hope* (1999); e *The evaluation of the Manitoba School improvement program* (1998).

SHAWN MOORE é supervisor de pesquisa sênior do Ontario Institute for Studies in Education da University of Toronto e trabalha no International Centre for Educational Change. Atualmente, ele está envolvido com dois projetos de pesquisas longitudinais que examinam como os professores estruturam sua prática e suas relações, o impacto da reforma da escola de nível médio na vida dos professores, a relação entre o aperfeiçoamento da escola e as reformas educacionais por decreto, e os processos de mudança, com o passar do tempo, através da visão dos professores, no contexto de diferentes escolas de nível médio.

IMPLICAÇÕES

Entender as complexas agendas da mudança educacional é intelectualmente difícil. Envolver-se com a filosofia, enxergar a coerência subjacente, alinhar a mudança com a própria missão social de ensinar, aprender novas práticas, integrá-las nas próprias rotinas e garantir que elas sejam válidas e objetivas – todas essas ações e outras mais compõem o trabalho intelectual da mudança educacional. Sem tempo para se entregar a um raciocínio sério, sem desenvolvimento de profissionais (especialmente no próprio trabalho) para saber sobre o que se deve pensar, sem colegas que estejam dispostos a discutir e a esclarecer idéias, o próprio desafio conceitual e intelectual de resolver a confusão das exigências das políticas pode ser avassalador.

Algumas das dificuldades que os professores enfrentaram estavam abertas a soluções muito simples (embora nem sempre politicamente populares): ter mais tempo, mais recursos humanos e ter um melhor apoio profissional, conforme discutiremos no Capítulo 7. De forma simultânea, mudanças na maneira como os legisladores apresentam a reforma daria aos professores uma ajuda impagável na realização do exaustivo trabalho intelectual da reforma. Por exemplo, resultados (ou padrões) e boletins escritos de forma clara por legisladores, sem sacrificar os objetivos ambiciosos que tais padrões levam os professores ao escopo, são mais úteis para os educadores do que resultados escritos de forma tão vaga e obscura a ponto de não serem entendidos, ou de forma tão limitada e simplista a ponto de restringirem os limites daquilo que os professores lutam para alcançar.

Da mesma maneira, a reforma educacional deve se tornar consideravelmente menos esquizofrênica. O currículo integrado, o qual entrou em conflito com boletins baseados em disciplinas e com as avaliações informais de sala de aula, juntamente com testes no âmbito de todo o sistema escolar, foram dois imperativos contraditórios da reforma, os quais colocaram os professores em um dilema quase impossível de terem de mover-se em direções opostas ao mesmo tempo. Esses dilemas são insolúveis no nível escolar individual. As diretrizes de avaliação devem e podem ser feitas de maneira mais consistente, as tensões entre a especialização e a integração devem ser resolvidas de forma mais clara e a responsabilidade deve ser fundamentalmente repensada e redefinida. Mesmo que todos desejem mudar o professor, também é chegada a hora de os agentes da mudança e de os viciados em mudança, nos centros de comando da reforma educacional, começarem a mudar a si mesmos.

O Trabalho Emocional da Mudança

6

A mudança educacional requer mais do que esforço e domínio técnico e intelectual; não depende apenas do fato de exercitar conhecimentos, habilidades e capacidades visando a solucionar problemas. A mudança educacional também é um trabalho emocional que utiliza e afeta uma vasta rede de relacionamentos humanos importantes e significativos, os quais compõem o trabalho das escolas. As tentativas de mudança educacional afetam os relacionamentos entre professores e alunos, entre professores e pais e entre eles mesmos. O senso de sucesso e satisfação depende deles.

CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Este capítulo concentra-se na natureza e na importância dos objetivos sociais e emocionais dos professores em relação a seus alunos e do seu relacionamento com eles, além das implicações desses relacionamentos na maneira como os educadores respondem a diversas formas de mudanças educacionais. (Uma revisão bibliográfica mais detalhada acerca das emoções e do ensino e acerca da nossa estrutura teórica para compreender as emoções envolvidas no ensino e na mudança educacional é apresentada em Hargreaves, 1998b, 1998c; e Hargreaves et al., em fase de elaboração). Nessa seção de abertura, concentramos nossa atenção mais especificamente em alguns aspectos fundamentais que ajudam a esclarecer o que os professores nos disseram a respeito dos aspectos emocionais de seu trabalho. Veremos que quase todos os aspectos da prática de ensino – as formas como eles lecionam, as estruturas de horário que preferem, e a própria maneira como montam seu planejamento – são afetados pela importância que é atribuída aos objetivos emocionais e aos relacionamentos que envolvem o ato de ensinar.

Prática emocional

Para todos os professores, bons e maus, centrados no aluno ou centrados nas disciplinas, que planejam ou não, ensinar, assim como outros trabalhos ou profissões que envolvam cuidar de outras pessoas ou prestar serviços, sempre é uma prática emocional. Esta prática é o que cativa, colore e expressa os sentimentos das pessoas e os sentimentos daqueles com quem elas interagem (Denzin, 1984). Isso é especialmente verdadeiro para o processo de ensino. O que os professores fazem entusiasma ou aborrece os estudantes, torna-os sensíveis na relação com os pais ou mantém os pais afastados, inspira seus colegas ao planejamento – coletivo – ou restringe as relações da equipe a padrões de boa educação e não-interferência. A maneira como os professores conduzem seus sentimentos e manifestam suas emoções é sempre importante. As emoções, nesse sentido, são centrais, e não periféricas, à agenda do aprendizado, dos padrões e do aperfeiçoamento.

O que está em jogo aqui, em parte, refere-se ao que se denomina competência emocional, alfabetização emocional ou inteligência emocional. Ser capaz de dominar as cinco competências emocionais básicas que Goleman (1995, 1998) descreveu – saber como expressar emoções, administrar o humor, ter empatia pelo estado emocional dos outros, motivar a si mesmo e a outras pessoas, exercitar uma ampla variedade de habilidades sociais – é essencial para que o indivíduo seja altamente eficaz como professor. Ainda assim, isso não é apenas uma questão de escolha pessoal ou de desenvolvimento de habilidades individuais. As emoções não devem ser reduzidas a competências técnicas. De fato, Boler (1999) critica a visão de Goleman acerca da inteligência emocional e argumenta que se mostrar apto a administrar o lado emocional como apenas mais um conjunto de habilidades a ser dominado, para o qual as pessoas podem ser treinadas, limita a maneira como abordamos, entendemos e tentamos moldar o trabalho emocional que as pessoas realizam.

Entendimento emocional

A forma como as pessoas são no que tange ao aspecto emocional é moldada pelas experiências que elas desenvolveram nessa área em sua cultura (através de sua criação) e em seus relacionamentos. As organizações e os locais de trabalho são os principais ambientes em que os adultos aprendem a expressar suas emoções de maneira particular e experimentam-nas. A idéia do entendimento emocional é central a essa dimensão cultural das emoções – e à maneira como as pessoas o desenvolvem ou deixam de desenvolvê-lo com quem as cerca.

Para o sociólogo Norman Denzin (1984), o entendimento emocional não ocorre como o entendimento cognitivo, ou seja, de forma linear, por etapas. Em oposição a isso, o entendimento emocional ocorre de maneira instantânea, em um piscar de olhos, no momento em que as pessoas buscam suas

experiências passadas e lêem as respostas emocionais daqueles ao seu redor. Os professores sondam seus estudantes o tempo todo, por exemplo, conferindo seu envolvimento ou sua responsividade.

Quando essa sondagem emocional dos professores é equivocada, o que eles experimentam, na verdade, é um mal-entendimento emocional; eles pensam que sabem como seus alunos estão se sentindo, mas estão completamente enganados (Hargreaves, 1998b, 1998c). Estudantes que parecem estudiosos estão, na verdade, aborrecidos; aqueles que parecem hostis estão realmente perturbados ou envergonhados por não conseguirem obter êxito. O mal-entendimento nesse aspecto leva os professores a interpretar o aprendizado de seus alunos de forma errônea, ameaçando seriamente os padrões de aprendizado. Desse modo, a emoção, assim como a cognição, é fundamental na discussão sobre padronização.

É importante ressaltar que o envolvimento e o entendimento emocional nas escolas (como em qualquer lugar) requer relacionamentos fortes e contínuos entre professores e alunos, a fim de que aprendam a fazer uma leitura sensível uns dos outros com o passar do tempo. Ainda assim, é exatamente essa a consequência de tratar os padrões como obstáculos. Eles podem criar um passo frenético de ensino, o qual talvez não permita que os relacionamentos e o entendimento se desenvolvam e que reforce a organização do processo escolar centrada em disciplinas, dificultando a integração e fragmentando as interações entre os professores e o número excessivo de alunos que eles devem ensinar. Sendo assim, o entendimento emocional nas escolas é incentivado ou é frustrado pelas estruturas e prioridades do currículo, e pela forma como os padrões são projetados e impostos.

Trabalho emocional

Muitos dos trabalhos que envolvem interações com outras pessoas fazem com que os profissionais fabriquem ou mascarem suas emoções em diversas ocasiões. A garçonete educada, o vendedor entusiasmado, o agente funerário solícito e o cobrador de dívidas irritado são expressões desse fenômeno. Os professores também fabricam e mascaram suas emoções – quando ficam entusiasmados com uma nova iniciativa, quando alegam-se com uma descoberta de um aluno, quando demonstram paciência com um colega frustrado, quando ficam calmos frente a críticas dos pais. Isso não significa que as emoções dos professores não sejam naturais ou autênticas – que eles estejam apenas fingindo ser assim e não estejam afinados consigo mesmos. A questão é que as emoções nem sempre surgem espontânea ou naturalmente. Com o intuito de criar e manter uma lição dinâmica e envolvente, por exemplo, são necessários trabalho e investimento emocionais árduos. Além disso, é necessário permanecer calmo e inabalado quando confrontado com um comportamento ameaçador por parte dos estudantes.

Em sua melhor forma, o trabalho emocional no ensino (e em outras ocupações) é prazeroso e gratificante quando as pessoas são capazes de buscar seus próprios propósitos e de trabalhar em condições que permitam que elas realizem com eficiência as suas atividades (Oatley, 1991; Ashforth e Humphrey, 1993). Em momentos como esse, o trabalho emocional está no centro da paixão pelo ato de ensinar (Fried, 1995). Porém, como Hochschild (1983) mostra em seu clássico texto a respeito desse assunto, trabalhar emoções pode ser negativo e exaustivo quando as pessoas sentem que estão mascarando ou fabricando-as para adequarem-se aos propósitos dos outros, ou quando condições de trabalhos inadequadas tornam impossível que elas realizem com eficiência o seu trabalho.

Blackmore (1996) mostrou como diretoras que trabalham em ambientes regidos por políticas repressivas podem se tornar o que ela chama de administradores emocionais intermediários da reforma educacional – líderes que motivam seu pessoal a implementar ou a produzir o melhor com políticas governamentais intragáveis e pouco práticas e que perdem um pouco de si mesmas – sua saúde e seus relacionamentos pessoais – no processo. Nesse tipo de circunstância, as emoções do ensino e da liderança não são apenas questões emocionais, mas são também questões altamente políticas.

OBJETIVOS E LAÇOS EMOCIONAIS

Os relacionamentos de muitos professores com seus estudantes são significativa e deliberadamente emocionais por natureza. Como muitos professores do ensino fundamental, vários dos profissionais que entrevistamos falaram desses relacionamentos em termos de amor (Nias, 1989). Uma educadora descreveu sua técnica básica de ensino como: “Eu te amo até a morte e faço você trabalhar até morrer, e nós podemos nos divertir com isso”. Outra afirmou:

Eu adoro crianças. De todas as idades. Eu não gosto de professores que dizem: “Ah, eu só gosto das crianças da 1ª série. Eu não leciono para mais ninguém. Todos os outros são terríveis”. Isso me irrita. Eu penso: “Se você não gosta de crianças, não devia estar lecionando”. É preciso gostar de crianças. Deve-se gostar muito do que se está fazendo, e eu gosto.

Para os professores de nossa amostra, muitas das recompensas do ato de ensinar foram o que Lortie (1975) chama de recompensas psíquicas por natureza. Elas partem do relacionamentos com os estudantes, do ato de ver os adolescentes mudarem como resultado do comprometimento e do esforço dos professores. “Trabalhar com jovens e vê-los crescer” foi “bastante motivador”, disse uma professora. É onde estava sua verdadeira força – “com cada uma das crianças”. De fato, como no estudo de Lortie, as recompensas psíquicas de muitos professores foram encontradas no sucesso com indivíduos – “as crianças”, como disse um professor. “O que me faz seguir em frente é ajudar uma

criança por ano”. Os estudantes, cada um deles, que voltavam em momentos posteriores e haviam obtido sucesso e que tinham boas recordações e estavam agradecidos, eram particularmente valorizados. Um professor falou: “Eu adoraria encontrá-los daqui a cinco anos e dizer: ‘Eu lembro quando fizemos...’ Para mim, isso é valioso”. Outro comentou:

Eu fico muito orgulhoso quando os estudantes voltam à escola e dizem: “Estamos indo muito bem. Tiramos notas altas. Ficamos contentes com isso, então, nos abraça”. Ao final de tudo, eles voltam até nós e agradecem. Isso faz com que o professor se sintam bem por fazer tantas coisas boas.

Os professores gostavam de comemorar as histórias de seus esforços com os ex-alunos e o que aprenderam com eles. Uma professora falou de um “garoto maravilhoso”, recém-chegado à sua escola, vindo dos Estados Unidos, para o qual ela havia feito diversas adaptações curriculares.

As recompensas psíquicas e emocionais afetaram, de fato, o que os professores fizeram, adaptando seu ensino ao que aprendiam a respeito de estudantes em reuniões, em avaliações dos colegas e em outros tipos de interações pessoais. Professor após professor comentava o porquê de seu relacionamento emocional com os estudantes ser importante para os resultados sociais que estavam tentando alcançar e para o estabelecimento de um clima emocional apropriado, no qual outros tipos de aprendizado pudessem ocorrer.

Os relacionamentos emocionais que os professores cultivaram com os estudantes e as qualidades emocionais que eles buscavam desenvolver em seus alunos faziam parte da missão social mais abrangente do seu ensino. As “verdades subjacentes” de sala de aula incluíam o fato de os estudantes terem respeito por si mesmos e pelos outros. Outro sentia que o respeito mútuo era essencial e orgulhava-se de que nenhuma de suas crianças tinha um espírito maldoso. Muitos professores falavam do valor de desenvolver e demonstrar tolerância, sobretudo em contextos de maior diversidade cultural, para que “ninguém dissesse: ‘Oh, você é tão burro! Quer dizer que você não consegue?’”. Ao contrário disso, eles falam “Não, não é assim, mas veja como você fez aqui. Foi apenas um pequeno engano”. O trabalho cooperativo em grupo foi considerado bastante valioso para promover esse tipo de tolerância. Examinar todas as qualidades de tolerância e de respeito e, ainda, os meios como os professores tentaram desenvolvê-las representou uma ética subjacente ao ato de cuidar de outras pessoas (Gilligan, 1982; Noddings, 1992). Uma jovem professora sentiu que toda a filosofia da reforma educacional estava muito centrada em oferecer um melhor cuidado em relação aos alunos dos anos de transição:

Eu fiz uma cópia do documento da reforma dos anos de transição. O que eu acho que isso significa é trabalhar com os estudantes, ser seus mentores, mostrar-lhes os vínculos entre a escola e o mundo real, mostrar-lhes os vínculos entre as disciplinas estudadas e o mundo real, ajudá-los a se desenvolverem em

um momento muito difícil da vida deles, e dedicar-se a eles, proporcionando-lhes uma base acadêmica para o futuro.

Essa educadora queria que os estudantes soubessem que os professores se interessavam pela vida deles. Ela estava orgulhosa de ter construído uma reputação por ser interessada e justa, achando importante conhecer bem os estudantes, para proporcionar a eles um ensino de qualidade. A dedicação, como forma de buscar o entendimento das emoções, mobilizou um grande trabalho emocional, o qual poderia lhe custar muito. Essa professora estava muito ciente de que poderia ser criticada por se dedicar demais; ela relatou:

As pessoas me diziam nos primeiros anos de meu trabalho como professora: "Você deve ser mais rude. Você é muito permissiva e leva tudo a sério". E eu dizia para elas, mesmo no primeiro ano: "Quando eu endurecer e parar de me dedicar ao que faço, eu não serei mais uma professora. Como eu vou continuar sendo professora, então, eu me nego a mudar. Minha filosofia de ensino - ser uma professora dedicada e eficaz - não mudou.

Os educadores em nosso estudo queriam proporcionar um ambiente de segurança, de proteção e de cuidado às crianças; eles queriam que houvesse um local de conforto, que não fosse "como a escola de ensino médio". De fato, alguns estavam preocupados com o fato de que os estudantes "se perdessem" na escola de ensino médio. Outras pesquisas por nós conduzidas sugerem que esses medos não são infundados (Hargreaves; Hargreaves et al., ambos em fase de elaboração). Professores da escola de ensino médio afirmaram que, por mais que tentassem estar cientes das emoções que os estudantes traziam para a sala de aula, por mais que tentassem ser responsivos a elas, provenientes de seu relacionamento com a família e com os amigos, eles o faziam sobretudo quando essas emoções eram consideradas distúrbios que interferissem no aprendizado dos alunos. Os educadores não consideravam o lado afetivo como se fosse algo que fizesse parte do aprendizado dos estudantes, como algo que eles mesmos eram responsáveis por mobilizar, e não apenas por controlar. Além disso, quando solicitamos que os professores do ensino fundamental e do ensino médio descrevessem incidentes memoráveis de emoções positivas com seus estudantes, todos os professores do ensino fundamental referiram-se a incidentes envolvendo alunos de suas próprias turmas; apenas os professores de ensino médio referiram-se a incidentes ocorridos fora de suas turmas, em atividades extracurriculares ou em outras situações, nas quais viam seus alunos "sob uma ótica diferente". Nesse caso, parecia que os professores de ensino médio precisavam encontrar e interagir com seus alunos fora da sala de aula para conhecê-los emocionalmente. O ambiente da escola de ensino médio não era, em si, o local para desenvolver objetivos do aprendizado compartilhados com os alunos ou para estabelecer laços emocionais íntimos com eles.

Neste estudo, os objetivos e os laços afetivos de trabalhar com os alunos foram especialmente importantes em relação às diferenças entre eles, como aquelas que envolviam necessidades relacionadas à diversidade cultural ou à educação especial. Em muitos países, as políticas educacionais da década passada trouxeram uma variedade mais ampla de alunos de educação especial às classes comuns. As orientações para os professores a respeito do cuidado com os estudantes ficavam bastante visíveis. Tal cuidado não teve a forma de compaixão ou de proteção para crianças que eram vistas, na verdade, como deficientes. Em vez disso, os professores ficavam muito felizes quando as crianças portadoras de necessidades especiais eram integradas com eficiência ao grupo. "Eu adoro o fato de eles estarem trabalhando em grupos com todos os outros neste momento", disse uma professora. Na sala de outra educadora, se uma criança portadora de necessidades especiais necessitasse de exercícios especiais de reforço para matemática, como uma forma de apoio ao aprendizado, todas as crianças recebiam esses exercícios. Os professores geralmente orgulhavam-se quando os colegas vinham a suas salas e não conseguiam distinguir as crianças que tinham dificuldades de aprendizado das outras crianças.

Em relação ao campo da diversidade cultural, um professor cuja escola ficava em uma comunidade de maioria branca, sentia que era exatamente esse tipo de estudante que necessitava ampliar seus horizontes culturais visando adquirir um senso de participação em uma comunidade mais abrangente. Porém, foram os profissionais das outras três regiões escolares, culturalmente mais diversas, que tiveram seu modo de ensino confrontado de forma mais direta pelo contexto multicultural, em constante mudança, referente às suas comunidades. Ao passo que os professores da 1ª região conseguiram ampliar a consciência dos alunos sobre a diversidade cultural através da introdução da "educação global" em seu currículo integrado, ou convidando palestrantes negros à escola, a diversidade cultural nas outras regiões já era uma característica do próprio corpo discente.

Os professores acolheram as oportunidades proporcionadas pelo trabalho em cenários culturalmente diversos. Uma professora disse, a respeito de sua escola, que "ficaria muito entediada se a instituição onde trabalha não fosse multicultural". Outros educadores utilizaram formas comoventes de envolvimento multicultural, como relacionar o Holocausto à vida de crianças cujos parentes haviam morrido em guerras na Somália, no Vietnã ou no Japão. Um deles lembrou como "as lágrimas escorriam pelo rosto do garotinho japonês quando ele contou que seu avô havia sido morto". Outro descreveu a maneira como ele havia interligado o currículo cognitiva e emocionalmente à vivência diversificada dos estudantes:

Eu realmente aprecio a dimensão multicultural da minha atividade profissional. Por exemplo, eu tenho um aluno recém-chegado da Turquia. Ele fala muito pouco inglês. Fica conosco na aula de matemática e, em seguida, tem aula de inglês para estrangeiros. O povo da Turquia faz a operação de matemática de

divisão de forma diferente. Esse aluno não reconheceu o símbolo quando eu estava fazendo uma divisão. Isso é interessante de ser compartilhado. As crianças turcas não trabalham com a ordem das operações, e o conceito o confundiu. Outras crianças apoiaram-no dizendo: "É, os meus pais não fazem isso, eles não entendem a ordem das operações. Eles nunca viram isso". Então, é importante que a gente diga: "Só porque nós fazemos isso não quer dizer que seja o começo e o fim de tudo, ou não quer dizer que todos estão fazendo o mesmo". Isso nos permite fazer algo como celebrar nossas diferenças.

Concentrando-nos nas respostas emocionais dos professores, conseguimos repensar o que existe de importante na mudança educacional e qual deveria ser seu propósito. Nossos dados demonstram com clareza como os compromissos de sala de aula dos professores vão além de questões de aprendizado cognitivo: abrangem seus relacionamentos emocionais e as relações com os estudantes, como zelar pelos estudantes; como buscar uma firme missão social de ensiná-los de modo que eles se tornem cidadãos tolerantes e respeitáveis, e não apenas aprendizes e futuros profissionais de alto desempenho; como desenvolver suas habilidades sociais e, ao mesmo tempo, seu conhecimento acadêmico; como criar uma atmosfera receptiva, na qual os estudantes portadores de necessidades especiais ou alunos vindos de *backgrounds* diversos e de lares não-convencionais possam se sentir igualmente à vontade e aceitos.

Na cultura japonesa, os professores esforçam-se implacavelmente visando estabelecer um laço ou uma ligação emocional com cada estudante como base para o aprendizado (Shimahara e Sakai, 1995). Em cada contexto cultural, os padrões elevados de aprendizado dependem de os professores desenvolverem um bom entendimento emocional com os estudantes e de criarem condições de ensino que possibilitem tal entendimento. Isso é ainda mais importante no momento em que os alunos e o ambiente escolar são certamente diversos.

Em nosso estudo, as relações emocionais dos professores com os estudantes, e os objetivos sociais e emocionais que eles queriam alcançar ao ensiná-los, moldavam e influenciavam quase tudo o que faziam. Os professores queriam se aprimorar, com o intuito de poder ajudar seus estudantes. O entendimento emocional que eles buscavam desenvolver com seus alunos era central à maneira como eles lecionavam, como os avaliavam, aos tipos de currículo que planejavam e selecionavam e aos tipos de estrutura que adotavam como contexto visando às estratégias de ensino.

EMOÇÕES E ESTRUTURA ESCOLAR

Os relacionamentos emocionais que os professores têm com seus alunos e com o ofício de ensinar são moldados de diversas formas pela maneira como o trabalho do ensino é pensado. As estruturas freqüentemente são imaginadas e conceitualizadas de formas quase físicas, como projetos arquitetônicos.

Entretanto, com pessoas, as estruturas significam mais do que isso, já que são mecanismos para organizar e para regular a linha como as pessoas interagem entre si no tempo e no espaço. As estruturas unem ou afastam as pessoas tornando as interações humanas breves, episódicas e superficiais, ou permitindo que elas se transformem em relacionamentos mais profundos e longos. As estruturas podem moldar nossas ações e nossos relacionamentos, abrindo oportunidades e impondo limites. Elas não precisam ser feitas de pedra: também podem ser mudadas por nossas ações para se adequarem mais aos nossos propósitos.

As estruturas escolares, particularmente aquelas que afetam os professores, consistem em horários, duração de lições, escolhas curriculares, organização de disciplinas escolares, departamentos por disciplinas, atribuições relativas a cada série escolar, padrões de tomada de decisões, e assim por diante. Algumas estruturas escolares bastante familiares fazem parte da "gramática escolar" já aceita por décadas (Tyack e Tobin, 1994), mas elas também estão abertas à alteração.

A maneira como os professores sentiram-se frente a algo tão abstrato quanto as estruturas, nas quais eles trabalharam, foi influenciada pelo fato de eles perceberem se essas estruturas beneficiariam ou não seus estudantes. A maioria dos comentários dos professores sobre as estruturas e as mudanças estruturais teve origem em uma região onde haviam sido feitas tentativas sistemáticas a fim de construir a integração curricular, de estabelecer um bloco básico de tempo para estudos integrados dentro do horário e, em alguns casos, de encorajar os professores a acompanharem suas turmas de uma série para outra (uma estrutura conhecida em alguns lugares como *looping*⁷). Os professores eram muito otimistas em relação aos benefícios das novas estruturas básicas para os estudantes e para os seus relacionamentos com os estudantes. Eles não gostavam dos horários convencionais, com professores separados, disciplinas separadas e períodos de aula curtos, o que fragmentava seus relacionamentos com os alunos. "As crianças, na verdade, necessitam de uma pessoa com quem elas possam se identificar na escola", disse uma professora. Um horário dividido em blocos básicos, no qual os professores ficavam com a mesma turma de alunos por, pelo menos, a metade do dia, possibilitou tais relacionamentos e entendimentos emocionais. Ficou mais fácil para que "as crianças se vinculassem a um professor até a sua adolescência". Em uma escola, isso havia sido muito importante, porque possibilitou o cuidado com um grupo bastante difícil de alunos, os chamados "garotos infernais", os quais criavam problemas imensos aos professores com quem não tivessem esse tipo de vínculo. Acompanhar os alunos de um ano para outro significava que "se você os conhece bem, conhece o jeito

⁷N. de R.T. A tradução deste termo pode ser "laço", o que, por inferência, podemos pensar em um "laço" que liga as turmas que o mesmo professor coordena, permitindo-lhe conhecer melhor seus alunos.

deles, pode começar bem o trabalho. Você pode ver a mudança no crescimento". Por acompanhar os mesmos alunos ano após ano, uma professora disse: "Eu conheço minhas crianças e as chamo "meus filhos"; sei exatamente quem elas são. Eu sei o que elas fazem dentro e fora da escola. Conheço suas famílias, principalmente quando fico com elas por mais de um dia". Quando os professores vêem os estudantes crescerem e amadurecerem, "é maravilhoso participar desse processo".

Diversos professores comentaram a respeito das vantagens das estruturas de tempo mais abertas oferecidas pelos núcleos de blocos básicos. Eles se "sentiam confortáveis" com as linhas de tempo abertas, não se "sentiam limitados" por elas e "adorariam acompanhar os estudantes durante todo o dia" se pudessem. Essa forma de organizar o tempo ajudava os professores a continuar "levando" os projetos – a "ir no embalo", como eles, muitas vezes, colocavam:

Quando é possível acompanhar as crianças pelo turno da manhã e não há linhas de tempo, você se dá conta de que está levando um projeto adiante, ou eles começam a perguntar: "Podemos ir à biblioteca procurar isso?" ou "Queremos saber mais sobre isso". Existem muitos professores que se sentem confortáveis dizendo: "Vá em frente! Talvez não tenhamos aula de matemática naquela manhã, mas teremos mais matemática no resto da semana".

Eu posso ajudar qualquer criança a aprender algo se ela estiver motivada. Eu sinto que eu posso motivar uma criança através da realidade e das situações naturais, mas, para fazê-lo, eu tenho que ter períodos de tempo em blocos a fim de criar situações em que eu possa mostrar a realidade do que nós estamos fazendo, e, para mim, isso é muito bom. Eu inicio o trabalho e, se as crianças começam também, não quero ser interrompido por uma sineta me dizendo que devo parar.

Nós pegamos uns meninos fumando na aula, e eu fiquei muito brava por isso. Eles também ficaram bravos. Como poderiam fazer isso! Uma garota tinha fumado tanto que estava literalmente dopada; ela não conseguia caminhar em linha reta. Eles estavam preocupados. Se fosse em uma turma única, com um horário convencional, seria: "Arrume suas coisas e rua! Os outros alunos estavam realmente preocupados; eles viam o sofrimento da garota. Foi uma boa experiência de aprendizado para os outros alunos. Ela ficou sentada, e nós conversamos a respeito do ocorrido. Foi uma experiência maravilhosa, a qual não se encontra em um livro didático e que não é regida por um relógio. Esses eventos não acontecem todos os dias, mas, quando acontecem, você realmente começa a apreciar o momento em que pode criar laços com os alunos.

As estruturas alternativas fizeram com que esses professores orientados para a mudança sentissem que poderiam cuidar de seus alunos e ensiná-los de maneira mais eficaz, mas a persistência de arranjos estruturais mais convencionais tornou isso difícil, fragmentando seus relacionamentos, enfraquecendo seu planejamento e sobrecarregando-os com outras obrigações. Por exemplo, um professor orientador que havia lecionado muitas aulas queria um horário específico para promover a capacitação de equipes com o intuito de relacionar-se

mais com os estudantes. Outro professor mencionou a forma como, antes dos arranjos em blocos básicos, o horário anterior era "horrível" e "simplesmente brutal" na maneira como ele fragmentava os contatos com os estudantes em períodos de 40 minutos. Esse arranjo estrutural convencional é responsável pelos resultados de nossa pesquisa de que os professores de ensino médio, em geral, parecem incapazes de desenvolver a profundidade de entendimento emocional com os alunos, a qual seus colegas do ensino fundamental são mais capazes de alcançar (Hargreaves; Hargreaves et al., ambos em fase de elaboração).

Quando os professores que participaram desse estudo estavam de acordo com as estruturas que apoiavam seus alunos, eles não o fizeram sacrificando a si mesmos. Aqueles que entrevistamos, que trabalhavam em estruturas de tempo mais flexíveis, sentiram-se extremamente confortáveis com elas; no entanto, muitos de seus colegas tiveram um sentimento oposto a esse. Quando uma escola divulgou seu novo horário com um grande espaço destinado aos blocos básicos de tempo, alguns professores ficaram "mais à vontade, separando os períodos e introduzindo as disciplinas específicas novamente". Porém, aqueles que trabalhavam em um bloco maior adaptaram melhor o tempo ao aprendizado em vez de espremê-lo no tempo; além disso, gostaram de ter flexibilidade para assim fazê-lo. Nesse sentido, os desejos dos professores por estruturas que dessem suporte aos alunos estavam intimamente ligados com a própria noção de quais tipos de estruturas eram mais adequadas para eles como professores. As necessidades emocionais de seus alunos mostravam-se em sintonia com suas próprias recompensas emocionais.

EMOÇÕES E PEDAGOGIA

A pedagogia, ou a instrução, como ela é, às vezes, demoninada, tornou-se um dos grandes campos de batalha retóricos da reforma educacional. Muitos estudos apresentam os professores de sala de aula como sendo predominantemente vinculados a padrões tradicionais de ensino, ou seja, dar aulas expositivas, trabalhar sentado e usar métodos de perguntas e respostas (Goodlad, 1984; Tye, 1985). Da mesma forma, em muitos países, há um ataque contra a suposta difusão e excessiva adesão ao trabalho coletivo e ao trabalho por projetos nas turmas de professores de ensino fundamental e de anos de transição à custa do ensino da turma como um todo (Nikiforuk, 1993; Woodhead, 1995). Enquanto isso, novas abordagens pedagógicas como a restauração da leitura, o aprendizado cooperativo e a matemática manipulativa surgem com frequência, cada uma com suas firmes alegações de atingir ganhos significativos no aprendizado estudantil.

É interessante destacar que poucos de nossos entrevistados pareciam acreditar em uma determinada abordagem ao ensino como sendo a melhor. A maioria deles valorizava e dizia utilizar uma ampla variedade de estratégias

de ensino. Entre elas, os professores listaram uma interessante gama de métodos utilizados em seu ensino:

- Aquisição de conceitos
- Mapeamento mental
- Reuniões individuais
- Ensino tradicional
- Aprendizado cooperativo
- Individualização
- Tarefas em “tempo real”
- Palestras feitas pelos visitantes
- Atitude de se equiparar com aulas da escola de ensino médio
- Eventos especiais, como festivais de inventores, vídeos, televisão, produções visuais em geral
- Humor
- Busca de entusiasmo dos estudantes propondo “tarefas loucas”
- Criação de experiências práticas
- Proposta de charadas e problemas
- Organização de apresentações orais dos estudantes
- Uso de situações naturais
- Uso de um “balde falante”, que as crianças possam utilizar para falar a respeito de algo do seu interesse
- Portfólios
- Análise de informações extraídas do computador
- Visitas fora da escola
- Aprendizado cinestésico, como caminhar em círculos
- Ensino e assessoramento entre colegas
- *Workshops* de leitura e escrita
- Discussões em grupo
- Trabalho em duplas
- Representação de papéis
- *Brainstorming*
- Apresentações teatrais

Nem todos os professores afirmaram valer-se de todos esses métodos, mas a variedade foi ampla, e o fato de ter e de utilizar um vasto repertório de estratégias de ensino foi bastante importante para quase todos os professores nesse grupo. Eles utilizaram “muita variedade”, “uma combinação de métodos” e estratégias múltiplas. Eles “gostavam de fazer atividades misturadas”. “Não posso dizer que eu tenho uma estratégia única na qual me baseio”, disse um professor. Outro disse que, como ideal, ele “adoraria ver todos os educadores usando uma ampla variedade de estratégias”. Mesmo um professor que afirmou estar “doutrinado pelo aprendizado cooperativo” disse:

Eu não sigo um único caminho o tempo todo. Eu ensino de forma direta em frente à turma. Eu faço trabalho em duplas com as crianças. Uso o aprendizado cooperativo. Trabalho com habilidades sociais. Eu gosto da mistura eclética, pois posso tornar a rotina de aula mais interessante e eficaz.

Ao optar pela variedade, o que importou mais foi tornar as atividades interessantes e eficazes para os estudantes. Ter um repertório amplo pode fazer com que o professor “ajude qualquer criança a aprender qualquer coisa, desde que ela esteja motivada”. Um professor colocou sua opinião da seguinte forma: “Só sei que gosto de usar opções diferentes, tantas quantas eu puder em sala de aula para atingir as crianças, tantas quantas for possível, de diferentes formas, tornando tudo mais interessante”. “Qualquer coisa que funcione” seria um bom *slogan* pedagógico para a maioria dos professores dessa amostra.

A maioria dos professores também incluía o ensino tradicional naquilo que considerava que funcionaria com os alunos. Poucos estavam felizes por serem simples facilitadores, meros “guias à disposição”. Embora favorecessem o aprendizado cooperativo, o aprendizado prático e o aprendizado mais parecido com a vida real, esses professores também perceberam um firme espaço para o ensino tradicional, ou o “ensino velho”, como um deles o chamou, em seu repertório mais amplo. Uma entrevistada disse a respeito de seu ensino:

Há muita variedade e você veria também um ensino bastante agressivo, algumas vezes; eu gosto de ser vista, eu gosto de ser ouvida, eu gosto de me mexer. Eu gosto de ter certeza de que as pessoas ainda estão comigo. Eu gosto de ficar motivada com aquilo que estou ensinando, mesmo que seja um conteúdo simples.

Muitos educadores se apresentaram como presenças vitais em suas próprias salas de aula. Uma professora “não se envergonhava” por “adorar aparecer”. Ela se orgulhava do fato. Uma professora de imersão em francês (onde o francês é a língua de toda ou da maioria da instrução), disse: “Eu acho que, no ensino da segunda língua, deve-se estar preparado para dançar, plantar banana e fazer de tudo em busca da participação, da resposta e de entendimento das crianças”. Como exemplo, ela disse que, em uma aula, ela pulou de uma mesa para outra em uma representação de uma batalha naval histórica.

Os professores valem-se de um repertório amplo de estratégias visando a atingir seus alunos, motivá-los e ajudá-los em seu entendimento. Os métodos que eles utilizavam eram determinados de diversas formas por aquilo que eles sentiam que seus estudantes mais precisavam. Os professores falavam de

- Mudar sua forma de ensinar a fim de ela se aplicar àquilo que seus alunos desejassem.
- Utilizar estratégias de apoio que amenizassem as dificuldades de aprendizagem.
- Tentar “obter das crianças o máximo de atenção possível, descobrindo quais são seus interesses”.

- Orgulhar-se quando os estudantes portadores de necessidades especiais se destacarem.
- Utilizar portfólios com a finalidade de descobrir o que as crianças consideram divertido, para que isso possa ser incorporado ao seu ensino.
- Não "agir como se eu fosse o chefe e soubesse tudo", para que a sala de aula possa "ser um local seguro, onde as pessoas possam expressar suas idéias com liberdade".
- Criar uma atmosfera em que os estudantes possam se sentir à vontade para interromper a aula e fazer perguntas.
- Brincar com os estudantes.
- Encorajar as crianças a compartilhar seus sentimentos.
- Encontrar maneiras para que os estudantes busquem apoio uns nos outros.
- Tocar uma música de fundo suave se isso ajudar as crianças a apresentar um melhor desempenho nos testes.

Além de tudo isso, alguns professores sentiram que uma das estratégias mais importantes era o humor. "Eu adoro usar o humor como ferramenta", disse uma professora, "porque ele é um grande equalizador, pois quebra a tensão e o estresse". Mais do que isso, eles estavam de acordo que era importante serem eles mesmos como professores e deixarem que suas emoções e seus sentimentos aparecessem de vez em quando. Como diz Farson (1996), é, de fato, nos momentos em que *perdemos* o controle, em vez de exercê-lo, que nossa humanidade como líderes resplandece. Um professor lembrou: "Quando eu impus superestruturas que não representavam a mim mesmo – e as crianças sabiam – não funcionou bem". Outro descreveu como ele e seu colega, às vezes, "faziam coisas tolas juntos na frente das crianças", como jogar tortas um no outro. O humor os fez humanos para si mesmos e para os seus alunos. Foi importante que seus *selves* emocionais tivessem resplandecido, que eles conseguissem abandonar, por alguns momentos, a si mesmos, ainda que seus alunos quase não acreditassem no que seus professores haviam feito. Para eles, o trabalho emocional do ensino era igual a amor, a um investimento apaixonado, a uma doação e à realização do *self*.

As estratégias de ensino que os professores utilizaram eram moldadas, em parte, por suas necessidades emocionais e pelas necessidades dos seus alunos. O prazer e a emoção estavam entre as principais necessidades. Os professores falavam sobre como eles, na verdade, adorariam ver seus alunos envolvidos e sobre a motivação proporcionada por acasões ou apresentações especiais, como um festival de invenções, no qual os estudantes pudessem mostrar seu trabalho de forma autêntica para platéias reais formadas por pessoas de fora da escola. Uma professora descreveu sua lição em aquisição de conceitos sobre relacionamentos traçando um elo entre sua emoção e a dos estudantes:

Eu estava tão motivada que, quando comecei, não sabia se funcionaria, e, além disso, demorou um pouco. Mas, então, foi muito eficaz. Tenho certeza de que, se eu sáísse no pátio da escola agora, eles diriam o que significa *relacionamento*, porque eles desenvolveram um.

Outro professor lembrou-se de como havia feito os alunos rirem em um *workshop*, dizendo que o aprendizado cooperativo havia ultrapassado o sexo em sua lista de prioridades. Um terceiro professor falou de maneira mais geral de suas necessidades emocionais contínuas como professor:

Como pessoa, eu tenho que mudar a mim mesmo todos os anos. Eu tenho que me motivar com o que estou fazendo e, se me vejo avançando, fico bem. Provavelmente, o que mais motiva é o fato de que estamos trazendo mais pessoas "reais" para o programa júnior⁷ e atingindo maior proximidade com a escola de ensino médio. Acho que, se observarmos os costumes globais ou os perigos causados mundialmente pelo homem, por exemplo, essas "realidades" motivam as crianças.

Conforme acontece com muitos de seus colegas, os comentários desse professor apontaram para os aspectos positivos de seu trabalho como sendo um trabalho emocional (Hochschild, 1983), o qual freqüentemente era igual a amor, a um investimento apaixonado do *self* no ato de ensinar, que, por sua vez, era um ato de auto-realização. Ela se dedicou aos seus alunos e trabalhou arduamente para motivar-se, visando a cumprir as necessidades dos alunos enquanto afastava a ameaça presente do tédio, da rotina e da estagnação. Avançar, desenvolver-se e mudar a si mesmo como profissional, em termos pedagógicos, foi importante para muitos professores de nossa amostra (que, por definição, haviam sido identificados pelo projeto porque apresentavam um comprometimento sério e sólido com certos tipos de mudança educacional):

Eu sou um professor muito melhor do que eu já fui. Tenho muito mais consciência das necessidades dos alunos. Eu não digo que tinha medo de lidar com crianças de educação especial ou com crianças superdotadas, mas não acho que tivesse confiança naquilo que estava fazendo e no que era melhor para elas. No entanto, agora eu sei o que funciona com elas.

Para alguns, esse senso de confiança e competência crescente foi especialmente acentuado nos primeiros anos como professor. Em geral, essa é uma época de sobrevivência em sala de aula, de estabelecer a autoridade como professor e ir além das preocupações com o *self* e com as próprias inseguran-

⁷N. de R.T. Refere-se ao *Junior High School* (entre 12 e 15 anos) correspondendo às 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental e 1^a série do ensino médio brasileiro. Dependendo do Estado americano, podemos encontrar a nomenclatura de *Intermediate School* ou *Middle School* referindo-se a esses mesmos níveis de ensino.

ças, abordando as necessidades dos alunos por meio de um banco de conhecimentos e estratégias que é acumulado com o passar do tempo (Sikes, 1985; Huberman, 1993):

Em meu primeiro ano, nunca olhava para as crianças. Olhando para o passado, eu penso: "Tudo bem. Era meu primeiro ano, e todos me disseram que eu faria isso". É comum ficarmos tão preocupado com nós mesmos, com o lugar onde estamos e com a dúvida acerca da qualidade de nosso trabalho e com tudo isso, que esquecemos de olhar às crianças e ver onde elas estão e quais são suas necessidades. Tenho feito isso agora, porque me sinto mais à vontade com o que estou fazendo. Estou entendendo que, quanto mais interessante tudo fica, e quanto mais o que faço aqui é diferente de outras aulas, mais interessadas as crianças ficam. Eu me sinto mais livre para experimentar algo novo e não me preocupo se passo da hora. Se eu não termino uma unidade, isso não importa.

Parte do desafio e do desenvolvimento para os professores foi abandonar velhas concepções, antigas práticas familiares e rotinas predeterminadas:

Eu lecionei matemática nos dois primeiros anos em que estava aqui; estava em uma sala de aula onde as mesas ficavam em filas. Manter o trabalho em grupo na área central foi uma mudança grande. Eu achei que ficaria louco com o barulho durante as duas primeiras semanas, mas entendi que essa forma de organização era muito produtiva.

Integrar novas idéias e outras técnicas recentemente adquiridas dos cursos de desenvolvimento profissional foi, de igual forma, desafiador no sentido técnico e emocional:

O que eu fiz nos últimos dois anos de ensino foi aprender tudo o que pude e repetir as técnicas o quanto fosse necessário até que me sentisse à vontade com elas. Assim, tudo o que eu aprendi no trabalho cooperativo, na primeira oportunidade, talvez eu tenha usado uma ou duas vezes, mas eu as tenho agora em meu repertório de ensino e, quando souber que vão ser úteis, posso usá-las de novo.

A maioria dos professores estava comprometida com o fato de ter ou de desenvolver um repertório abrangente de estratégias de ensino. A maneira como eles utilizaram esse repertório em qualquer momento foi moldada por seu relacionamento com os alunos, por seus sentimentos a respeito do que motivaria e envolveria os estudantes, no que tange aos aspectos emocionais, e pelos seus sentimentos a respeito do que os motivaria e envolveria como professores. Construir e manter esse nível de motivação e prazer estava no centro do trabalho emocional positivo do ensino, no centro do que fez com que os professores quisessem mudar e desenvolver aspectos pedagógicos e daquilo que fez com que eles se orgulhassem desse desenvolvimento.

EMOÇÕES E PLANEJAMENTO

Poucas outras áreas do trabalho educacional parecem tão ostensivamente não-emocional quanto o planejamento. Conforme descrevemos no Capítulo 2, o planejamento curricular para os professores não estava limitado por formatos tradicionais, preparados além da conta com alvos muito minuciosos ou traçados a partir de finalidades abstratas. Ao contrário disso, os professores partiram do conhecimento e dos sentimentos acerca de seus alunos, com um entendimento intuitivo sobre o que, com certeza, os motivaria e envolveria, e com suas paixões e seus entusiasmos sobre idéias, tópicos, materiais e métodos com os quais poderiam se imaginar trabalhando nas salas de aula. Os professores descreveram a forma como adoravam escrever currículos, tornando tudo "mais rico para as crianças", de modo "práticos" e "motivador".

As emoções significam movimento psicológico. A origem da palavra "emoção" em latim é *emovere*, que significa "mover, mexer". Quando estamos emotivos, ficamos tomados de alegria, nos apaixonamos, ou entramos em desespero. Nesse sentido, é interessante que os professores tenham descrito sua excitação por desenvolverem idéias com seus colegas em metáforas vívidas e cinéticas, as quais retratavam o planejamento como algo cheio de criatividade, movimento e intensidade emocional. O planejamento dos resultados começou com as paixões e com os sentimentos dos professores em relação aos seus alunos. As idéias para novas unidades integradas foram pensadas coletivamente pelos professores e, às vezes, pelos estudantes: estes também se tornaram parte do processo de planejamento. Tais idéias eram "carregadas" umas nas outras, "expulsas" de dentro das pessoas, ou, em geral, "sacudidas". Os professores trabalhavam em grupos para "capturar os aprendizes", para ser "trampolins" uns para os outros, para "sacudir" as idéias uns dos outros, para "correr riscos", para "enlouquecer" e envolver-se em um "vale-tudo", transformando o processo de planejamento em "uma máquina de fliperama".

O sentimento de liberdade no planejamento foi muito importante para os professores, pois resultou na oportunidade de deixar fluir as idéias e o *brainstorming* com os colegas. De fato, dois dos professores falaram especificamente sobre suas experiências de planejamento em termos de reconhecer o fluxo e de fazer as reuniões, de fato, fluírem. Csikzentmihalyi (1990) descreve o *fluxo* como um estado de concentração tão forte que significa uma absorção absoluta em uma atividade. O fluxo, diz ele, é o ingrediente necessário para uma experiência válida e para a qualidade de vida. Segundo Goleman (1995, p. 90), "o fluxo representa o essencial no aproveitamento das emoções, estando a serviço do desempenho e do aprendizado. Em tal situação, as emoções não apenas estão contidas e canalizadas, mas são positivas, energizadas e alinhadas com a tarefa em questão". "Estar preso ao tédio da depressão ou à agitação da ansiedade", continua Goleman, "significa estar barrado do fluxo". Isso é exatamente o que aconteceu quando processos e formatos de

planejamento foram impostos, quando os parceiros de planejamento não foram escolhidos, quando os propósitos do planejamento não eram claros ou não eram propriedade daqueles que realizavam o planejamento e quando "os vínculos com as crianças" não eram evidentes. Os professores utilizaram metáforas muito diferentes na descrição desses tipos de planejamento: "reprimido", "tropeçando em obstáculos" ou "atolado em cimento". O planejamento racional tem sofrido críticas nos últimos anos devido ao seu fracasso em lidar com a complexidade, com a não-linearidade e com as mudanças constantes dos ambientes de hoje em dia (Mintzberg, 1994). Nossos dados sugerem que os modelos de planejamento racional sejam também falhos porque não levam em conta as emoções.

Abordagens mais livres e fluentes de planejamento, com nossos professores de vanguarda, não excluíram a atenção aos objetivos e aos resultados. Porém, apenas em momentos posteriores, conforme o curso de estudo começou a tomar forma, é que muitos professores retornaram à lista de resultados prescritos, como uma *checklist*, para ver se haviam esquecido alguma coisa e para garantir que seu currículo estivesse em equilíbrio. De um modo geral, enquanto os resultados ainda estavam incluídos nesses caminhos mais flexíveis e abertos de planejamento, a forma emocional com que nossos professores o elaboravam na prática estava nitidamente em oposição ao processo mais puramente racional de mapeamento reverso implícito na educação baseada em resultados (e também motivada pelos padrões). Para eles, o planejamento curricular envolveu suas emoções. E fluiu. Ele prestava atenção nos objetivos e nas finalidades gerais, mas não era dominado por ambos. Esse planejamento começou com as conexões emocionais dos professores com os alunos e foi mantido pelo envolvimento e pela motivação emocionais dos professores acerca dos aspectos criativos e interativos do próprio processo. As necessidades afetivas dos alunos e os envolvimentos emocionais dos professores em um processo flexível e criativo de ensino estavam reciprocamente em sintonia.

IMPLICAÇÕES

Ensinar e aperfeiçoar o ensino não pode se reduzir à competência técnica ou aos padrões clínicos. Outros aspectos entram em jogo além dos professores se tornarem profissionais reflexivos e criteriosos. O ensino e seu aperfeiçoamento também envolvem um significativo trabalho emocional. Estabelecer um entendimento de emoções com os estudantes foi o ponto central na meta de atingir padrões elevados no ofício dos professores. Conectar o ensino e o aprendizado com sua missão social de educar também conferiu uma profundidade crítica ao trabalho. Os professores em nosso estudo valorizavam os laços emocionais que estabeleceram com seus alunos e valorizavam educá-los como seres, além de intelectuais, emocionais e sociais. Os compromissos emocionais e os vínculos dos professores com os alunos energizaram e articularam tudo o

que eles faziam: a maneira como ensinavam, o que ensinavam, como planejavam e os moldes em que preferiam ensinar. Uma maneira importante, através da qual os professores interpretaram as mudanças educacionais que lhes eram impostas, assim como as que eles próprios desenvolveram, refere-se ao impacto sobre os objetivos e os relacionamentos emocionais dos professores. Este é o momento das estratégias de mudança educacional, dos esforços de reforma e das definições de padrões chegarem a um acordo com essas dimensões emocionais do ensino e do aprendizado. Sem atenção às emoções, as tentativas de reforma educacional podem ignorar e até mesmo prejudicar alguns dos aspectos mais fundamentais daquilo que os professores fazem.

O que significa a nossa análise para a política e a prática? De acordo com nosso ponto de vista, ela sugere o seguinte:

- Os padrões e os resultados devem incluir objetivos sociais e emocionais para o aprendizado estudantil, além dos objetivos estritamente cognitivos.
- Os padrões e os resultados não devem ser muito numerosos e detalhados, a ponto de tomarem o tempo e o arbítrio necessários para que os professores desenvolvam um entendimento emocional com seus alunos.
- As estruturas escolares devem ser reprojatadas, a fim de que os professores possam desenvolver relacionamentos longos com seus alunos, os quais são a base de um entendimento emocional eficaz. Blocos básicos de tempo para o currículo, períodos mais longos, papéis menos especializados para os professores e oportunidades para *looping* ou para acompanhar os estudantes de uma série para outra são componentes essenciais de um projeto estrutural que sustente o entendimento emocional.

Além disso, é importante que o ato de ensinar seja construído e sustentado de tal forma que faça com que a parte intelectual e emocional do trabalho seja divertida, ao contrário de ser cansativa e exaustiva. Garantir que os formatos de planejamento curricular sejam flexíveis e envolventes; encorajar a amplitude e o crescimento pedagógicos, ao contrário de promover a submissão a abordagens únicas e dogmáticas; ter a oportunidade e a motivação para trabalhar de diferentes formas com os colegas: tudo isso proporciona o apoio essencial para esse trabalho intelectual e emocional necessário. Esses tipos de apoio são o foco do próximo capítulo.