

# O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES

COMPETÊNCIAS,  
EMOÇÕES E VALORES

ÁLVARO MARCHESI

Professor de Psicologia Evolutiva e da  
Educação na Universidade Complutense de Madri.  
Secretário Geral da Organização de Estados  
Ibero-americanos para a Educação,  
a Ciência e a Cultura.

**Tradução:**

Naila Tosca de Freitas

**Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:**

Maria da Graça Souza Horn

Doutora em Educação pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul



2008

83931

Obra originalmente publicada sob o título *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*  
ISBN 978-84-206-8401-7

© 2007 Álvaro Marchesi

©2007 Alianza Editorial

Capa

Tatiana Sperhacker

Foto da capa

© istockphoto.com/Pawel Gaul

Preparação do original

Josiane Souza

Leitura final

Carlos Henrique Lucas Lima

Supervisão editorial

Mônica Ballejo Canto

Projeto e editoração

Armazém Digital Editoração Eletrônica – Roberto Carlos Moreira Vieira

371.12

M316 b

2.3

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à

ARTMED® EDITORA S.A.

Av. Jerônimo de Ornelas, 670 – Santana

90040-340 Porto Alegre RS

Fone: (51) 3027-7000 Fax: (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO

Av. Angélica, 1091 – Higienópolis

01227-100 São Paulo SP

Fone: (11) 3665-1100 Fax: (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL

PRINTED IN BRAZIL

169 5099



## AS EMOÇÕES DOS PROFESSORES

### POR QUE UMA QUESTÃO CENTRAL NA EDUCAÇÃO TEM SIDO TÃO POUCO ESTUDADA?

“As emoções estão no coração do ensino”, afirma Andy Hargreaves (1998) de maneira veemente em um dos seus artigos dedicados ao tema das emoções dos professores. Quase nenhum docente poria em dúvida essa afirmação, e, inclusive, a maioria dos cidadãos pode aceitá-la sem dificuldade. O trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com outros colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes. Irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração, etc., são alguns dos sentimentos que vive o professor no seu dia-a-dia, com maior ou menor intensidade e amplitude. Alguns têm a sorte e o *bom fazer* de conseguir que primem as emoções positivas; para outros, pelo contrário, predominam o infortúnio e as habilidades limitadas, o que faz com que as experiências negativas tenham maior peso. Quando essa última constatação se generaliza para sua maioria, encontramos descritores da situação dos professores com uma profunda carga emocional: sofrem de estafa, sentem-se desvalorizados ou sofrem uma pressão contínua por parte dos alunos e das suas famílias.

Mas se em qualquer época histórica as emoções sempre ocuparam um papel relevante no mundo do ensino, nos tempos atuais sua importância é ainda maior. As mudanças na sociedade e na família, as crescentes exigências sociais, a incorporação na escola de novos grupos de alunos que deverão permanecer nela durante mais tempo, o tipo de relações sociais que se estabelecem entre os diferentes membros da comunidade educacional, a ampliação dos objetivos do ensino e as novas competências exigidas dos professores contribuem para que seja fácil compreender as

dificuldades de ensinar e as tensões emocionais que essa tarefa traz consigo. O professor, como descreve Hargreaves (2003), está permanentemente em situação paradoxal: é uma das vítimas da sociedade multicultural e de informação na qual deve desenvolver seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, deve promover a integração de seus alunos em uma sociedade plural e tecnológica e deve poder enfrentar com êxito suas limitações: risco de isolamento, de superficialidade, de perda de identidade, de individualismo e de ceticismo.

Não são apenas as consequências da sociedade multicultural e da informação que provocam as tensões emocionais dos professores. Também a violência da sociedade, a marginalização de determinados grupos de pessoas, as desigualdades sociais e a falta de recursos familiares e pessoais contribuem para que as relações no seio da escola sejam potencialmente mais conflituosas. As dificuldades de garantir uma boa convivência nas escolas e a existência de maus-tratos entre iguais e entre alunos e professores são uma expressão dessa situação, que se complica de maneira alarmante quando o funcionamento da escola está deteriorado. Então, com maior força ainda, a pressão emocional que vivem os professores pode se tornar insuportável e arrasar qualquer raciocínio que advogue pela compreensão, pelo diálogo e pela negociação das soluções.

Além disso, como consequência desses problemas – apesar de alguns considerarem que pode ser sua causa –, os sistemas educacionais vivem em permanente estado de reforma. Continuamente são formuladas propostas sobre novas etapas educacionais, novos currículos, novos métodos de ensino, novas formas de avaliação, novos sistemas de colaboração ou novas competências profissionais, o que obriga os professores a reagir a elas e a adaptar suas formas de trabalho. Não se trata de um processo situado exclusivamente no plano racional, aliás é vivenciado com intensidade na esfera emocional. A angústia, a insegurança, a raiva, a esperança, a ilusão, a apatia ou a perplexidade estão presentes na resposta dos professores às mudanças que os reformadores da educação apresentam.

Todavia, apesar dessa situação e da percepção generalizada que existe sobre a pressão emocional que vivem os professores, as pesquisas sobre as emoções nessa profissão são muito recentes. A revisão feita por Sutton e Wheatley (2003) sobre o tema aponta duas razões principais para explicar a escassa relevância dada às emoções dos professores na pesquisa psicológica e educacional. A primeira é o reduzido tempo de vigência da revolução emocional na psicologia. A segunda, as idéias sobre as emoções que prevalecem na cultura ocidental. Vejamos brevemente cada uma delas.

O paradigma cognitivo, dominante na psicologia a partir da década de 1960, estendeu-se 10 anos depois, já na década de 1970, ao estudo das convicções dos professores e fez surgir um novo enfoque sobre o processo de ensino e aprendizagem. Convém levar em consideração que as mudanças dos modelos nas disciplinas básicas precisam de tempo até orientar a reflexão, os métodos e os temas das disciplinas aplicadas. É exatamente isso que está acontecendo na pesquisa sobre as emoções dos professores. Apesar de o renovado interesse pelas emoções ter começado na psicologia no início dos anos de 1980,<sup>1</sup> somente em meados dos anos de 1990 começou a ter relevância na pesquisa educacional.

No entanto, essa defasagem temporal entre a pesquisa básica e a aplicada não é a única razão do esquecimento das emoções nos estudos educacionais. A segunda causa que mencionam Sutton e Wheatley, e talvez a mais importante, é a valorização – se bem que seria mais exato falar em desvalorização – das emoções na cultura ocidental. A tradicional dicotomia entre o corpo e a alma, entre a razão e as emoções, na qual a um dos pólos são atribuídas as possibilidades e ao outro os riscos e perigos, é algo que tem se mantido durante muitos anos na pesquisa educacional. Não é de estranhar, portanto, que durante muito tempo tenha se sustentado a tese de que, se conhecemos o pensamento ou as idéias dos professores, vamos poder compreender sua prática, com o consequente esquecimento da dimensão emocional. A emoção tem sido considerada em muitas ocasiões como imprópria para os professores, destrutiva, origem de muitas injustiças e conflitos. Entre as crenças de pesquisadores e professores estava a de considerar que um bom professor é aquele que tem sob controle a esfera emocional.

Não há mais dúvida, nesse momento, de que o conhecimento, o afeto e a ação estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente. Diante dos tradicionais riscos e perigos das emoções, é preciso descobrir e potencializar sua riqueza e suas possibilidades, sem esquecer, é claro, suas possíveis conseqüências negativas. Em todo caso, as emoções devem ser reconhecidas e analisadas. As pesquisas de Damásio (1994, 2003) constituem um sólido respaldo científico para essa perspectiva. O julgamento, afirmará ele com lucidez, é enriquecido pelos sentimentos e pela paixão mais do que pela distância desapaixonada e neutra. As emoções também exercem influência na motivação, no esforço e na ação que desenvolvemos. Por sua vez, a reflexão e o controle cognitivo devem ajudar a moderar e canalizar nossas emoções, para que tomemos consciência do tipo de informação, pessoal ou contextual, que elas estão nos transmitindo.

Isso não quer dizer, entretanto, que, quando os sentimentos exercem uma ação positiva, podemos deixá-los tomar a decisão por nós; ou que não sejamos seres racionais. Apenas sugiro que determinados aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. No melhor dos casos, os sentimentos nos encaminham na direção adequada, levam-nos para o lugar apropriado, em um espaço de tomada de decisões em que podemos dar um bom uso aos instrumentos da lógica. Enfrentamos a incerteza quando temos que fazer um julgamento moral, decidir sobre o futuro de um relacionamento pessoal, escolher alguns mecanismos para evitar ficar sem um centavo quando velhos ou quando precisamos planejar a vida que temos pela frente. A emoção e o sentimento, junto com o aparelho fisiológico oculto por trás deles, ajudam-nos na intimidante tarefa de predizer um futuro incerto e de planejar nossas ações em consequência. (Damásio, 1994, p. 10 e 11 da edição espanhola)

Apesar das pesquisas sobre a esfera emocional dos professores serem poucas, os temas abordados são numerosos e dispersos, o que dificulta sua organização e, ousado dizer, também a vigência das conclusões obtidas. Possivelmente, dentro de poucos anos, o progresso nos estudos sobre as emoções, especialmente sobre as dos professores, irão obrigar a refazer e completar as propostas que agora são formuladas. Quatro temas constituirão o núcleo central do capítulo: as relações emocionais dos professores, a cultura escolar das emoções, a identidade profissional e o cuidado com bem-estar emocional. Mas antes, umas breves pinceladas históricas.

## UMA NOTA SOBRE A RECENTE HISTÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE AS EMOÇÕES

Zembylas (2005) propõe discriminar duas etapas nos estudos sobre as emoções dos professores: a primeira, que estaria situada na década de 1980, seria caracterizada por ter estabelecido a importância do estudo das emoções no ensino; a segunda, a partir do início dos anos de 1990, teria uma clara influência do sócio construtivismo e analisaria as emoções dos professores como expressão das suas interações sociais, com claras repercussões em seu trabalho e sua vida.

Os primeiros estudos foram centrados na compreensão das emoções dos professores e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa mais representativa desse período talvez seja a realizada por Salzberger-Wittenberg, Henry e Osborne, publicada em 1983, com clara orientação psicanalítica, na qual se mostra como a dinâmica familiar

P381

precoce, com suas fantasias, desejos e temores, pode influenciar na conduta dos professores e na maneira pela qual se relacionam com seus alunos. São estudos que mostram as suas emoções a partir de uma perspectiva estritamente psicológica, na qual se destaca seu caráter individual, fruto da história afetiva dos docentes.

O início da mudança que levou a uma nova forma de abordar as emoções dos professores ocorre a partir dos trabalhos de Nias (1996), que propõem compreender o trabalho dos professores para analisar, depois, como surgem as emoções no processo de ensino e aprendizagem. Nias considera que as emoções são fruto da interação com os alunos e colegas, mas que também existem em função das demandas e exigências do sistema educacional. As relações entre a vida dos docentes e sua profissão, o envolvimento pessoal na tarefa de ensinar e os riscos que ele deve correr para manter o sentimento de identidade profissional são alguns dos temas abordados por Nias em seus numerosos trabalhos.

Os estudos sobre o estresse e o *burnout*, ou mal-estar dos professores, também marcam a mudança de etapa. De uma visão das emoções centrada nas experiências pessoais dos docentes, avança-se para uma compreensão social, histórica e estrutural na qual a sua situação é explicada principalmente pelo contexto político e social. De uma fase psicológica, individual e descritiva, progride-se para outra com clara ênfase sociológica, interativa, global e interpretativa.

A segunda etapa das pesquisas sobre as emoções dos professores, de acordo com Zembylas, aprofunda o estudo do contexto social e educacional em que elas ocorrem. Os enfoques baseados no sócio construtivismo, no interacionismo simbólico e na sociologia ocupacional são majoritários e trazem uma visão das emoções na docência não como um assunto que se refere às disposições pessoais ou às virtudes privadas, mas em função do modo como a organização do ensino molda as suas experiências emocionais. O caráter emocional do ensino, afirmará Hargreaves (2000), é influenciado e configurado pelas vidas e identidades dos professores, mas também pelas condições variáveis do seu trabalho.

Os temas abordados são numerosos, ainda que dispersos: as relações dos professores com seus alunos, com seus colegas e com as famílias; a vinculação das emoções dos professores com a política educacional e as reformas compreendidas; as repercussões da tensão causada pelas novas condições do ensino; a influência das emoções no desempenho profissional; as dimensões moral e política das emoções dos professores; a perda do sentido de identidade, e as estratégias que permitem manter o bem-estar e a cultura emocional das escolas são os principais objetivos das



pesquisas sobre as emoções dos professores. Todos eles oferecem visões complementares, às vezes antagônicas, sobre como podemos entender as emoções que vivenciam os professores em sua atividade, como administrá-las e vivê-las, o que fazer para enfrentar com equilíbrio as muitas vezes confusas demandas do sistema educacional e as ainda mais numerosas tensões que são vivenciadas nas relações com os alunos. Nas próximas páginas, de um modo ou de outro, grande parte das conclusões dos estudos aqui mencionados serão consideradas.

Mas não se faria justiça às mudanças que estão ocorrendo na conceituação das emoções dos professores sem fazer referência a três tipos de propostas ou orientações que estão adquirindo uma importância fundamental nos estudos sobre as emoções: o trabalho de Goleman, a pesquisa neuropsicológica e as idéias feministas.

A obra de Goleman (1995, 1998) em torno da inteligência emocional teve um impacto enorme na opinião pública e contribuiu decisivamente para popularizar a função das emoções na vida pessoal e no trabalho institucional. Suas cinco competências básicas – saber como expressar as próprias emoções, controlar os afetos, sentir empatia pelos estados emocionais dos outros, motivar a si mesmo e aos demais e exercer um amplo leque de habilidades sociais – já orientaram inúmeros estudos e discussões e serviram para que, de alguma maneira, façam parte do significado do bem-estar pessoal e profissional dos professores e, também, dos alunos. O objetivo da denominada “alfabetização emocional” é parte integrante desse impulso coletivo de incorporar as emoções na vida educacional.

O desenvolvimento da obra de Goleman não tem sido isento de controvérsias. Alguns críticos apontam que ele reduz o eu social a uma dimensão individual e que não considera a influência do contexto social, cultural, profissional e político na vivência e nas suas expressões. Além disso, também indicam que sua definição é vaga e imprecisa, mais próxima do conceito de caráter que de inteligência e que seus trabalhos parecem estar mais orientados à exploração comercial do que à compreensão psicológica. Em todo caso, apesar das limitações científicas, é preciso sublinhar sua influência no reconhecimento social da dimensão emocional.

As pesquisas neurobiológicas (LeDoux, 1999; Damásio, 1994 e 2003/2005) sobre as emoções igualmente contribuíram de maneira poderosa e com melhores argumentos científicos para destacar papel no raciocínio e na motivação das pessoas. A evidência empírica comprova que os sistemas cognitivos e afetivos estão intimamente relacionados e que não é simples separá-los no seu funcionamento adaptativo. A razão não age em paralelo com a emoção, que supostamente deve controlar e dominar, mas

sim as emoções orientam a razão, proporcionando sensibilidade, direção e prioridade. A análise das bases neurobiológicas desses mecanismos mostra o “erro de Descartes”, quando se separa a *res extensa* (o corpo) da *res cogitans* (a mente), e oferece uma nova perspectiva sobre o papel da experiência emocional na construção da personalidade.

Finalmente, é necessário mencionar as contribuições da perspectiva feminista para o mundo emocional. A visão feminista tenta, também, romper a dicotomia entre razão e afetividade e elucidar suas implicações para a manutenção de uma estrutura social de dominação e de marginalização da mulher. As emoções não são principalmente uma expressão das características pessoais de cada indivíduo, mas sim são geradas no contexto social, cultural e político em que as pessoas se desenvolvem. As estruturas de poder e sua influência nas diferenças de gênero estão presentes no significado que se atribui às emoções e à sua expressão. A partir desse enfoque é analisada a influência do poder, da cultura e da ideologia nos discursos sobre as emoções.<sup>2</sup>

Nos estudos sobre ética, as propostas feministas obrigaram a se aprofundar no comportamento moral e têm contribuído para incluir o mundo dos afetos entre as dimensões necessárias para compreender as decisões morais. As reflexões de Noddings (1984) já fazem parte das aproximações teóricas sobre ética, e suas propostas têm contribuído para que a dimensão afetiva não possa mais ser entendida como separada da dimensão moral. Esse tema constituirá um dos eixos argumentais do capítulo seguinte.

## **AS RELAÇÕES EMOCIONAIS DOS PROFESSORES**

### **O significado das emoções na atividade docente**

Sem dúvida, o ensino é um trabalho emocional, mas nem todos os professores experimentam as mesmas emoções. Existem profundas diferenças entre uns e outros. A que se deve isso? Convém lembrar, a esse respeito, que as emoções não são simplesmente experiências subjetivas associadas a mudanças fisiológicas, aliás derivam da percepção que as pessoas possam ter de uma situação ou acontecimento em função das suas metas pessoais. Por essa razão, existem diferenças tão importantes nas respostas emocionais que as pessoas dão diante de um mesmo fato ou situação. Há professores que interpretam o atrevimento de um aluno como um ataque à sua integridade pessoal e à sua capacidade profissional; outros, por sua vez, não se sentem atingidos diretamente e vivenciam

essas situações com relativo distanciamento. As metas dos professores e o significado que atribuem aos acontecimentos ajudam a compreender suas reações emocionais.

As emoções supõem, da mesma forma, tendências de ação. Os professores estão mais ou menos dispostos a reagir a uma conduta inadequada ou a uma aprendizagem deficiente dos alunos com mais exigência ou com diálogo, com preocupação ou com ceticismo, com comprometimento ou com superficialidade. Por essa razão, também suas emoções são diferentes: não são apenas seus motivos que orientam o tipo e a profundidade dos sentimentos que irão viver, mas está em jogo sua disposição pessoal para a ação. Poderíamos, em certo sentido, falar do caráter pessoal do professor para compreender a expressão de suas emoções.

No entanto, cometeríamos um grave erro se, na interpretação das emoções dos professores, fizéssemos intervir somente seus motivos, seus projetos e sua personalidade. As emoções no trabalho dependem em grande medida do contexto no qual os profissionais desenvolvem sua atividade, das convicções sociais sobre o ensino e da regulação cultural do mundo emocional. Não é possível compreender as emoções somente a partir da individualidade do professor: é preciso incluir o entorno profissional, social e cultural em que cada um desenvolve seu trabalho.

Da mesma forma, também é necessário compreender a valorização cultural da dimensão emocional. Professores, alunos, pais e cidadãos em geral dependem do entorno cultural em que vivem e no qual trabalham. Todas as culturas incorporam alguns mecanismos que pretendem valorar e regular as expressões emocionais dos seus membros. É lógico, portanto, que essas normas, mais ou menos formalizadas e aceitas, penetram na cultura da escola e modulam a atividade dos professores.

Igualmente não devem ser esquecidas as crenças sociais sobre a educação e sobre a incorporação das emoções na atividade educacional. A importância que a sociedade e a família atribuem a determinados comportamentos na escola, o valor da flexibilidade ou da exigência, a concepção sobre o castigo, a visão sobre o trabalho dos professores, sobre sua autoridade e sobre suas relações com os alunos e com a comunidade educacional, assim como a preferência por certos objetivos educacionais em detrimento de outros, estabelecem limites, orientam as relações interpessoais no ensino e provocam determinado tipo de respostas emocionais nos docentes.

Na introdução editorial para um número especial sobre as emoções, da revista *Cambridge Journal of Education* (1996), Jennifer Nias assinalou que as emoções mais extremas e negativas dos professores referem-se não

tanto aos problemas que surgem nas relações com os estudantes, mas a dificuldades e tensões com os colegas, com os pais, com a estrutura educacional ou com o efeito das políticas de educação. O estudo das emoções dos professores não pode, conseqüentemente, ficar circunscrito aos sentimentos vivenciados com os alunos. Deve se estender para outras relações, algumas delas mais fáceis de observar, como aquelas que se estabelecem com colegas e pais, e outras menos visíveis, mas também poderosas, como aquelas que se referem à percepção do efeito das mudanças propostas na identidade profissional dos docentes e na sua sensação de sucesso ou fracasso.

As emoções positivas ou negativas guardam uma estreita relação com as metas ou com os projetos pessoais dos professores. O orgulho e a satisfação surgem principalmente de atingir os objetivos estabelecidos para a atividade, sobretudo fazer com que os alunos gostem de aprender. O estudo clássico de Lortie (1975) tem sido reproduzido em várias pesquisas; todas elas confirmaram que a recompensa dos professores era maior quando conseguiam mudar o rumo dos estudantes, quando eles voltavam à escola para agradecer por sua influência ou quando seu trabalho era reconhecido e valorizado publicamente.

Do contrário, quando os professores não conseguem seus propósitos, sentem ansiedade, raiva, culpa e outras emoções negativas (Hargreaves, 2003). Essas reações ocorrem principalmente se os professores não conseguem provocar o interesse nos seus alunos, ou quando percebem que as reuniões de trabalho com seus colegas são inúteis, ou se comprovam que os pais não colaboram e, ainda, fazem críticas, ou quando sentem que as mudanças que lhes são impostas não dão resposta aos problemas da educação. Mas para que essas emoções aconteçam, é necessário que exista um propósito, um objetivo que se pretenda alcançar em relação aos alunos, aos colegas, aos pais e à educação. Se esse projeto não existe, provavelmente não ocorrerão as emoções negativas, mas também irão diminuir drasticamente as positivas. Por isso as emoções negativas não podem ser entendidas, em muitos casos, como uma resposta que deve ser evitada, senão, de forma mais acertada como a reação adequada diante de uma situação complicada ou frustrante.

A última reflexão me leva a desconfiar da diferença entre emoções positivas e negativas tal como é encontrada na pesquisa educacional, a qual considero que é esquemática demais e não corresponde com o significado e a função das emoções na atividade humana. A emoção não é somente uma determinada experiência subjetiva, de afeto ou de irritação, vivenciada pelo professor. Se assim fosse, talvez poderíamos aceitar a dicotomia entre emoções positivas e negativas. A emoção inclui a

percepção de uma situação em função dos objetivos pessoais e a disposição para determinadas ações. As emoções são, também, sinais de alerta que devem ser atendidos e orientações diante de determinadas situações que devem ser avaliadas. Por isso, às vezes as emoções que tenho chamado de negativas – como aborrecimento com uma conduta inaceitável na sala de aula, ou diante de uma situação de injustiça – são necessárias e benéficas. Negativo seria, nesses casos, uma reação superficial do professor, ou se ele voltasse seus olhos para outro lado, como se nada houvesse acontecido. Talvez assim ele não experimentasse uma emoção pouco confortável, mas poria em dúvida sua responsabilidade profissional e a coerência do seu comportamento com os objetivos que a instituição escolar apresenta e com os direitos que os alunos reclamam.

A valorização das emoções deve estar em função da sua congruência com a situação percebida e da sua coerência com a ação desencadeada. O fato de um aluno ser maltratado por outro, por exemplo, deve provocar a indignação do professor e uma resposta sua que evite a repetição do dano e tente restituir a dignidade do aluno maltratado. O sentimento de culpa que o professor poderia sentir caso fosse consciente de que esse comportamento poderia ter sido evitado também não seria uma emoção negativa, inclusive ousou considerá-la positiva, apesar do mal-estar que provoca. Pelo contrário, a falta de indignação ou de sentimento de culpa, nesse caso hipotético, deveria ser considerada como um sério problema emocional.

### **As vivências emocionais no trabalho com os colegas**

Em um de seus estudos sobre as emoções dos professores, Hargreaves (1998) aponta quatro áreas que caracterizam as relações dos docentes com seus colegas: o apreço e o reconhecimento; o apoio pessoal e a aceitação social; a cooperação, a colaboração e o conflito; a confiança e a deslealdade. Cada uma delas tem sua vertente positiva e negativa, que, em conjunto, proporcionam uma visão bastante completa do que sentem os professores em suas trocas emocionais e sociais com seus colegas.

O reconhecimento e o apreço dos colegas é uma das principais fontes de satisfação profissional dos professores. Alcançar esse sentimento reconfortante resume grande parte das suas aspirações, uma vez que supõe alcançar a valorização, a estima e a consideração de seus pares, o que tem enorme importância em uma profissão que exige uma relação tão estreita com os outros.

A valorização de cada professor se apóia em características diferentes. Em alguns casos, é seu modo de ensinar os alunos; em outros, sua sensibilidade e proximidade com os colegas; em ocasiões, é devido à sua disponibilidade; outras vezes, é sua capacidade organizativa, sua liderança ou sua habilidade para resolver problemas; o senso de humor também pode estar entre as habilidades valorizadas. Entre todas elas, talvez sejam a responsabilidade e a boa prática profissional as que proporcionam a ele um reconhecimento maior entre outros professores. É preciso lembrar que nem todos valorizam nos outros as mesmas coisas, e que é difícil que exista uma valorização unânime de cada um dos professores. Contudo, o que o docente precisa é contar com o reconhecimento de algum grupo de colegas, mesmo que seja reduzido, que proteja sua auto-estima e ajude a manter sua identidade profissional. Um reconhecimento que não é fácil de se conseguir. De modo impactante, Hargreaves afirma que, no ensino, se você quer ter o apreço dos seus colegas, o melhor é estar doente, ter um filho, pedir aposentadoria ou morrer.

O sentimento de reconhecimento profissional normalmente vem acompanhado por uma demanda de filiação social. Os professores, sobretudo aqueles que se incorporam pela primeira vez na escola, desejam sentir-se acolhidos e manter relações sociais positivas com a maioria dos seus colegas. Não obstante, em ocasiões, isso não é simples de conseguir. As escolas já configuraram uma rede de relações, de grupos e de subgrupos, em torno de projetos, interesses, amizades ou inimizades, que facilitam ou bloqueiam o trabalho coletivo e o apoio mútuo. Algumas vezes já se levantaram contra os vínculos afetivos excessivamente estreitos entre professores, porque com isso se impediria ou limitaria o espírito independente, a indagação e a crítica, única maneira de fazer progredir o conhecimento e o funcionamento das instituições. Porém, não há dúvida de que ainda mais prejudicial que os laços excessivamente fortes é a ausência de vínculos afetivos ou a existência de confrontos pessoais permanentes. A conseqüência habitual dessa situação de conflito é a paralisação das iniciativas inovadoras, a dificuldade de enfrentar os problemas, o cansaço e o fortalecimento da atitude individualista.

O trabalho dos professores exige que haja colaboração entre eles para garantir um projeto compartilhado e um ensino coerente para os alunos. Contudo, o trabalho colaborativo não é simples. Como já foi exposto no capítulo anterior, requer tempo, disponibilidade, habilidades sociais e grupais, uma certa sintonia – seja ideológica, afetiva ou educacional – e a percepção de que vale a pena fazer um esforço para favorecer a coordenação e a troca de informação e de iniciativas. Muitos professores acham que a tensão ao se trabalhar com os colegas é uma

das emoções mais desagradáveis, enquanto a sensação de trabalhar em equipe e de realizar projetos compartilhados está entre as emoções mais gratificantes do trabalho docente.

A lealdade e a confiança são duas atitudes imprescindíveis para o trabalho em comum de qualquer grupo humano, mas são especialmente importantes quando seus membros mantêm uma relação permanente, como é o caso dos professores. Aqueles que chegaram a ter uma confiança básica nos outros, por meio de experiências positivas ao longo da sua vida, são mais capazes de escutar os demais, de reconhecer sua identidade pessoal, de valorizá-los e de respeitá-los. Os professores seguros e confiantes estabelecem com maior facilidade relações afetuosas e igualitárias com seus colegas. Junto a essa atitude pessoal, difícil de conseguir quando não foi construída ao longo das primeiras décadas da vida, convém destacar, também, a importância dos processos institucionais. A informação verdadeira e completa, o cumprimento dos acordos, a percepção coletiva de que existem regras que serão respeitadas – entre as quais está o reconhecimento dos direitos de todos os professores e o apoio ao seu trabalho –, assim como a existência de vias de comunicação eficientes, são elementos que facilitam que um maior número de professores passe a sentir mais interesse e confiança para participar em projetos compartilhados. Para que isso ocorra, a ação das equipes diretivas visando fortalecer uma cultura escolar baseada no diálogo, no respeito, no dinamismo e na exigência é fundamental.

### **As relações emocionais com os alunos**

A maioria dos estudos destaca duas emoções positivas dos professores em relação aos seus alunos: o afeto por eles e a satisfação por seus progressos escolares. A primeira delas está amplamente confirmada. O carinho pelos alunos não é uma emoção própria das mulheres que trabalham na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, mas também está presente nos homens e naqueles que trabalham com as séries finais do ensino fundamental e início do médio. É verdade, como vamos assinalar depois, que as relações afetivas com os alunos vão diminuindo com a idade e que, portanto, têm um peso menor nas etapas educacionais avançadas. Entretanto, em todos os casos, o carinho e a preocupação pelos alunos se mantêm como uma das emoções mais intensas.

A segunda experiência emocional mais citada refere-se à satisfação pelas conquistas dos alunos. Os professores sentem que seu esforço

profissional é recompensado quando percebem que seus alunos aprendem, que aqueles mais atrasados recuperam terreno, que os desinteressados começam a prestar atenção e que os alunos desobedientes são capazes de cumprir as normas estabelecidas e negociadas com eles.

As experiências emocionais negativas também são muitas. As duas mais comuns, ou pelo menos as mais presentes nas pesquisas realizadas, são a frustração e a irritação. Ambas podem ser originadas em numerosas situações que os professores vivem diariamente: objetivos inatingíveis, atitudes negativas de alunos e pais, falta de apoio para realizar determinadas tarefas, falta de atenção e mau comportamento dos alunos ou ausência de colaboração dos colegas. Em certas ocasiões, o cansaço e o estresse dos professores levam ao aumento das suas emoções negativas, o que se transforma em um círculo vicioso de experiências que se reforçam mutuamente. Essa tensão, caso se mantenha durante um certo tempo, pode levar ao cansaço, ao abatimento e a um colapso emocional, apesar de que a resposta vai depender, finalmente, dos mecanismos de que disponha o professor para administrar seus conflitos e suas emoções negativas.

O enfrentamento com alunos desordeiros, agressivos ou com graves problemas de conduta durante a aula, constitui uma das experiências mais negativas para os professores. A tensão que esses confrontos geram, seu efeito no comportamento dos outros alunos e a quebra de ritmo do ensino complicam grandemente a docência, tornando-a, às vezes, difícil de suportar. Esses alunos, ao mesmo tempo, causam dano, às vezes muito dano, e sofrem; têm muita dificuldade para abandonar determinados padrões de comportamento, porque esse é o único caminho que conhecem para obter alguma valorização dos outros e afirmar sua auto-estima (Marchesi, 2004). Diante dessa situação, o professor se encontra entre dois pólos: um seria o castigo e a separação da turma, como forma de proteger os direitos dos outros alunos e os seus; o outro, optar pelo diálogo, pela negociação e pelo compromisso como a melhor maneira de conseguir os mesmos objetivos e recuperar o aluno. A equilibrada e serena utilização de ambas as estratégias em benefício dos alunos talvez seja a atitude mais positiva nesses casos.

A influência das relações afetivas com os alunos na satisfação profissional dos docentes modifica-se conforme a idade dos alunos. Assim, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, elas têm uma importância determinante, enquanto nas séries finais do ensino fundamental têm um valor similar ao de outras vivências relacionadas com as competências dos alunos. Essas últimas, baseadas no conhecimento, na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos estudantes, mais do que



nos vínculos afetivos com o professor, situam-se claramente no centro das experiências positivas dos docentes nas etapas educacionais posteriores.

Para garantir que o professor será capaz de favorecer o desenvolvimento emocional dos alunos e administrar os conflitos que possam ocorrer, é necessário que os docentes também cuidem do seu próprio desenvolvimento emocional. Somente dessa forma eles sentirão segurança para buscar novas estratégias que lhes permitam enfrentar com acerto e satisfação as tensões afetivas provocadas pelos alunos, especialmente por aqueles com problemas emocionais e de conduta.

### **As relações emocionais com os pais**

As interações dos professores com os pais também têm importantes implicações emocionais; porém sua intensidade depende da etapa educacional. Os pais normalmente estão pouco tempo na escola, suas visitas são esporádicas e o efeito dos possíveis conflitos é limitado e não interfere excessivamente na atividade do professor. Apesar disso tudo, as relações com os pais são uma realidade cada vez mais presente nas experiências dos professores, e o acerto na colaboração mútua significa um apoio inestimável para o seu trabalho.

As vivências afetivas que são geradas nas relações entre professores e pais não podem ser compreendidas simplesmente ao se observar a interação que eventualmente ocorre entre eles. Há um conjunto de variáveis que intervêm nessa relação e que provocam determinados resultados. O modelo proposto por Lasky (2000) defende que as interações entre pais e professores têm um forte componente emocional, que depende dos propósitos morais dos docentes, da cultura escolar, das suas idéias e do *status* e poder que cada um atribui ao outro. Além disso, essas interações não podem ser desvinculadas da relação que cada um mantém com seu filho-aluno, o que faz desse fator outra referência necessária para compreender as reações emocionais que ocorrem no encontro entre pais e professores.

Como no caso das relações com os alunos, o que o professor espera conseguir dos pais condiciona suas reações emocionais. Os projetos dos docentes orientam o tipo de relação que pretendem estabelecer com os pais e as expectativas que depositam nela.

Também as crenças e práticas majoritárias da escola com relação ao papel dos pais na educação, elementos que fazem parte da cultura escolar, abrem possibilidades ou estabelecem limites no encontro dos

professores com os pais. Há escolas com dinâmicas positivas de encontro e participação, que reconhecem que o papel dos pais é necessário; outras, por sua vez, mantêm uma cultura de suspeita, ceticismo e distância entre uns e outros.

As relações entre pais e professores estão igualmente influenciadas pela posição que cada um atribui a si mesmo na relação com o outro. O sentimento que tem o professor de ser o especialista, o conhecedor das chaves da educação, da aprendizagem em geral e do aluno em particular, condiciona suas expectativas sobre o papel que devem desempenhar os pais, que normalmente é de aceitação incondicional de suas propostas. Em contraposição a isso, considerar que a relação entre professores e pais acontece em planos diferentes, mas complementares, sem que um deles – a escola, as relações educacionais que nela acontecem e a visão do professor – seja necessariamente superior ao outro – a família, as relações educacionais que existem em seu seio e a visão dos pais –, contribui para que a relação se estabeleça em um contexto de colaboração, de troca de experiências e de mútua aprendizagem.

Finalmente, não se pode esquecer o papel do filho-aluno nesse processo. Seu comportamento na escola e na família, as relações com colegas, amigos e irmãos, as informações que transmite na escola sobre seus pais, ou na família sobre seus professores, influenciam nas relações entre pais e professores e nas repercussões emocionais que provocam.

Nesse complexo jogo de influências por trás das relações entre professores e pais, que tipo de emoções vivenciam professores habitualmente? Como se sentem no encontro com os pais? Por tudo o que já foi exposto, não é fácil fazer afirmações gerais: as emoções dos docentes dependem de múltiplos fatores que levam a respostas diferentes. Contudo, alguns estudos têm mostrado determinadas vivências preponderantes. Os professores apontam que experimentam emoções positivas nas suas interações com as famílias, como bem-estar e satisfação, quando acreditam que os pais estão sendo responsáveis, quando notam que eles apóiam e reconhecem o seu esforço ou quando respeitam seu julgamento profissional.

Do contrário, quando os pais não seguem as normas estabelecidas pela escola, questionam a autoridade dos professores ou não reconhecem seu esforço, eles sentem desgosto, temor e frustração. Quando os professores percebem que os pais não se preocupam com seus filhos, não cuidam deles ou não assumem sua responsabilidade, sentem-se frustrados, indefesos, desmoralizados ou irritados. Os professores mencionam continuamente seu sentimento de impotência quando os pais não são capazes de de-

envolver em seus filhos o senso de responsabilidade com respeito aos estudos.

Não se pode esquecer que as relações dos professores com os pais estão condicionadas pelo modelo de família que eles consideram mais positivo para o desenvolvimento, o equilíbrio emocional e a aprendizagem dos alunos. Algumas pesquisas (Hargreaves, 2003) mostraram que muitas práticas escolares têm como modelo do que é um bom ambiente educacional a família nuclear heterossexual, com dois pais de classe média. Aquelas famílias que não se ajustam a esse modelo têm uma probabilidade maior de serem classificadas como inadequadas ou insuficientes. Qual será a reação dos professores diante dos problemas de um aluno com pais ou mães homossexuais?

Quando valores e metas são compartilhados, as relações entre professores e pais tendem a ser mais satisfatórias. O fato de os dois grupos terem visões diferentes quanto ao significado da educação e do papel da família e da escola provoca um desencontro inicial importante. Esse é um dos motivos pelos quais as relações entre as famílias imigrantes e os professores enfrentam maiores dificuldades. Não é o único, com certeza, uma vez que a língua ou a distância que separa os pais dessa cultura escolar são fatores que contribuem para esse distanciamento, mas não há dúvida de que, quando os valores em comum são frágeis, as dificuldades são maiores.

Hargreaves (2003) fez uma instigante análise das emoções de diferença e de desagrado. Nas sociedades desiguais, afirma, a distribuição da dignidade cria economias de diferença e desagrado. Aqueles que têm sucesso herdam ou adquirem o gosto puro, a distinção, o que permite que as pessoas se vejam como vinculadas, distintas, e decidam o que deve ser repudiado ou evitado. Esse é o grupo que determina o que deve ser aceito ou rechaçado, o que é satisfatório ou repugnante. Hargreaves aplica essa diferenciação em sua análise das emoções dos professores e assinala, a partir da sua própria experiência, que aqueles que expressaram emoções negativas com relação aos pais de uma classe mais baixa ou a minorias que os desafiavam descreviam suas ações com verbos que implicam contaminação: os pais “interrogavam-nos”, “desabafavam” e “soltavam-lhes” coisas na cara. Esses verbos expressam desagrado e servem para os “profissionais” manterem distância dos pais que questionam sua atividade e seus conhecimentos. Dessa forma, reafirmam os padrões aceitáveis do que é a educação e estabelecem a barreira entre o que é diferente e o que é desagradável.

## A resposta emocional diante das reformas na educação

As relações emocionais que os professores experimentam com seus colegas, com os alunos e com os pais dependem em grande medida do contexto em que elas se desenvolvem. Como disse anteriormente, as emoções não podem ser compreendidas apenas a partir da experiência subjetiva ou das vivências compartilhadas com os outros, mas na sua interpretação devem ser incorporadas múltiplas dimensões contextuais, sociais e políticas. O desconhecimento ou esquecimento desses fatores impede a tomada de consciência do completo significado das emoções dos docentes.

Os professores vivenciam com prevenção e temor as propostas de reforma vindas dos responsáveis pela educação. Já de início, sua experiência prévia os leva a desconfiar do apoio que irão receber durante o tempo em que as mudanças propostas serão aplicadas. Mas, além disso, as mudanças, sobretudo quando são profundas e afetam a organização do ensino e a função dos docentes, supõem, por parte dos professores, um esforço pelo qual muitas vezes não se sentem reconhecidos ou recompensados. Essa falta de ajuste entre as reformas exigidas, os meios disponíveis, o apoio recebido e o reconhecimento do trabalho realizado provoca mal-estar nos professores. O problema principal não está nas mudanças iniciadas, mas, sim, na percepção, por parte dos docentes, de que não há uma compreensão suficiente das dificuldades que elas provocam, das adaptações que exigem, do esforço que significam e dos conflitos que deflagram. Também é preciso reconhecer que muitos preferem estabilidade à mudança, o que os leva a ver com desconfiança qualquer iniciativa que altere a situação estabelecida.

A LOGSE significou uma mudança profunda no trabalho dos professores do ensino médio, porque com ela a docência teve que se incorporar na nova etapa das séries finais do ensino fundamental e início do ensino médio. Não só mudaram os alunos, mas também a organização do ensino, o currículo, o horário das disciplinas, as funções docentes, as relações com professores de outras etapas educacionais, que aceitavam ministrar aulas nas séries finais do ensino fundamental, e o sistema de avaliação e promoção. Eram muitas transformações ao mesmo tempo, e a elas seria necessário acrescentar, ainda, as derivadas das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, ocorridas na Espanha ao longo da década

---

<sup>7</sup> N. de T.: Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional.

de 1990. Muitos professores sentiram-se incompreendidos ao perceber que seu *status* profissional estava sendo questionado por muitas frentes. Se esse questionamento estivesse associado a claras melhorias nas condições de trabalho – número reduzido de alunos por turma, horário suficiente para as disciplinas, critérios claros de avaliação e promoção e aumento dos apoios às escolas –, possivelmente as reações emocionais teriam sido menos negativas. Mas, infelizmente, esse último tipo de mudança não aconteceu, ou foi feito de forma mais lenta do que seria desejável.

Talvez não se tenha cuidado o bastante do ritmo das mudanças e não se tenha compreendido suficientemente a identidade profissional e emocional dos antigos professores do ensino médio, o que, por outro lado, ocorreu com os da educação infantil, do ensino fundamental e da formação profissional. É verdade que as mudanças nessas outras etapas educacionais não foram tão drásticas, ou foram percebidas, como no caso da formação profissional, como uma aposta pelo reconhecimento social de seus ensinamentos e, conseqüentemente, dos seus professores. Mas, no caso dos docentes do ensino médio, a percepção de estarem sendo desvalorizados foi vivenciada associada a uma mudança negativa das condições de trabalho e à falta de compreensão de um determinado modo de viver a profissão, em cujo marco eles haviam ingressado na atividade.

Da mesma forma, é preciso dizer que nem todos os antigos professores do ensino médio sentiram-se feridos pela reforma da LOGSE e pelo novo perfil profissional que passou a ser exigido. Uma porcentagem significativa encarou com ilusão e determinação – não isentos de tensões, decepções e dificuldades – os novos objetivos da educação. Por que os professores reagiram de maneiras diferentes? Foi a idade, o caráter, a história pessoal ou as experiências educacionais prévias o que determinou o tipo de reação de uns e de outros?

Como já aponteí no Capítulo 2, o fator determinante, sem negar a existência de outros muitos que podem ter influído, esteve no sentido da educação e nos projetos que cada um assumia. Aqueles professores mais sensíveis ao propósito de uma educação comum para todos, com uma visão da educação que incluía também o cuidado emocional e moral dos seus alunos, com um vínculo maior com a inovação educacional e com uma intuição de que o trabalho no ensino requer a cooperação e o esforço compartilhado, mantinham um discurso ideológico que sintonizava melhor com a reforma iniciada. É lastimável que essa cumplicidade ideológica não viesse acompanhada, em determinados casos, de um maior reconhecimento das condições adequadas em que o exercício da docência deveria se desenvolver. Alguns professores que no início se envolveram

com grande ilusão não teriam se decepcionado e muitos mais teriam se animado ao longo do processo.

## **Compreender as emoções**

As emoções não só orientam de forma mais ou menos consciente a atividade dos professores. Elas devem ser conhecidas, compreendidas e interpretadas, porque nos indicam nossas metas e motivações, nossas esperanças e temores, nossa maneira de nos posicionarmos diante dos outros e diante dos acontecimentos. Servem como aviso sobre o que é bom ou ruim para nós e sobre o que gostamos ou desgostamos e, ao experimentarmos esses sentimentos, podemos tomar consciência – de maneira talvez não profunda nem completa, mas pelo menos reveladora – de como somos e do que queremos. Contudo, às vezes nos enganamos sobre o significado das nossas emoções e sobre o sentido das emoções dos outros, por isso precisamos estar atentos para a compreensão ajustada dos nossos sentimentos e dos sentimentos dos demais.

Existem muitos riscos de que compreendamos mal as emoções dos outros, dos nossos alunos, de seus pais e dos nossos colegas de trabalho. Talvez a razão disso seja a falta de sensibilidade diante de expressões emocionais e as dificuldades de comunicação sobre elas; ou, quem sabe, a razão está nas condições em que é preciso ensinar. O resultado é, em muitos casos, errar na interpretação das mensagens emocionais. Em algumas ocasiões, aponta Hargreaves (1998), os professores confundem a atividade descontrolada do aluno com hostilidade, a aceitação entediada com o comprometimento com o estudo, o silêncio respeitoso com resistência passiva. A mesma coisa ocorre com os estudantes, que consideram a exigência do professor como sinônimo de agressividade, o diálogo como expressão de insegurança e o mal-estar como uma vida frustrada.

A distância e a incompreensão emocional podem aumentar quando professores e alunos vêm de culturas diferentes. As vivências e expressões emocionais relacionadas com projetos vitais específicos, e muitas vezes desconhecidos para o professor, podem propiciar uma barreira profunda de incompreensão. Como vivem a escola e a aprendizagem; o que sentem diante dos professores e de seus colegas; e como expressam esses sentimentos os alunos chineses, os originários da região do Magreb ou os equatorianos, para citar apenas alguns dos grupos de alunos presentes nas escolas espanholas? Somente poderemos compreendê-los se nos

aproximarmos de cada cultura com respeito e se permitirmos a expressão de seus sentimentos e o diálogo sobre eles.

Já assinalei, quase de passagem, que as condições da docência dificultam a expressão e a comunicação sobre as emoções. Acredito que é importante destacar isto: o número de alunos por turma, as reduzidas horas semanais com cada grupo de alunos, a ênfase no conhecimento e os programas excessivamente carregados não facilitam que os professores sintam disposição para conversar sobre suas vivências emocionais. Também é real e provável que, mesmo em situações mais favoráveis, não sentissem inclinação a fazer isso, dado o tradicional abandono da dimensão emocional na escola, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental. Entretanto, a reserva de algum tempo semanal para esse diálogo e o aproveitamento de acontecimentos carregados de vivências emocionais podem ser ocasiões idôneas para que professores e alunos compartilhem a tarefa de conhecer-se mutuamente.

## **A CULTURA DAS EMOÇÕES**

### **Cultura escolar e cultura emocional**

As emoções dos professores são individuais, mas também coletivas, e é nessa tensão entre ambos os pólos que devemos encontrar seu significado. Existem, portanto, respostas emocionais compartilhadas pela maioria dos professores e que constituem um dos principais elementos da cultura escolar.

A maior parte dos estudos sobre cultura escolar aponta que as crenças, os valores, as expectativas, as rotinas e as práticas que são majoritárias em cada escola marcam os traços centrais da sua cultura. Em muitos deles, a dimensão emocional é esquecida, apesar de ser um dos fatores que explica a coesão ou a desagregação da equipe de professores e da comunidade educacional. A cultura de uma escola também se refere a um nível profundo de atitudes e relações mantidas pelos membros da comunidade educacional, especialmente os docentes. As expectativas e as frustrações, os compromissos e rivalidades, as tradições que são mantidas ou as que são esquecidas, as festas e as atividades que se realizam em comum são, todas, expressão das experiências emocionais compartilhadas.

A partir de outras perspectivas também se insiste nessa relação entre a dinâmica emocional que surge entre os membros da comunidade educacional e a cultura escolar. As relações de autoridade entre a equipe diretiva e os professores – e entre os professores, os alunos e os pais –

geram conflitos ou satisfações. Tudo isso reflete o mundo emocional que se respira no meio escolar. A cultura e o poder são componentes inseparáveis na vida da escola. Como afirma Lasky, as emoções e o poder também estão intimamente relacionados. Perdas e ganhos em poder e em *status* atuam como fontes poderosas de emoções positivas e negativas.

### **As culturas do ensino fundamental**

As culturas escolares das escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e as das escolas de séries finais do ensino fundamental e do médio são diferentes e, portanto, também são diferentes suas culturas emocionais. O entorno das séries iniciais do ensino fundamental é mais familiar e os professores desse nível têm maior cuidado e preocupação com o que acontece com seus alunos. Os pais, por sua vez, sentem-se igualmente mais envolvidos com o desenvolvimento e as experiências de aprendizagem de seus filhos. Essas atitudes são facilitadas pelo tamanho das escolas, que são menores e com menos alunos.

A orientação da cultura nas séries finais do ensino fundamental e início do ensino médio é mais acadêmica e valoriza especialmente esse tipo de conquista dos alunos. O número de professores que estão em contato com os alunos é mais elevado, uma vez que cada professor está vinculado com sua disciplina específica, o que faz aumentar a diversidade de relações e de estilos de ensino. O aluno vive um ambiente menos protetor, mais massificado e mais exigente.

Essas diferenças culturais conduzem a experiências emocionais também diferenciadas? Um estudo de Hargreaves (2000) fez essa comparação e constatou a existência de traços próprios na cultura emocional de uns e outros professores. As emoções dos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental são mais intensas que as dos professores de níveis mais avançados, tanto as positivas quanto as negativas. Os professores de educação infantil e início do fundamental mantêm com seus alunos relações que são freqüentes, próximas e profundas, o que se traduz, algumas vezes, em uma forma de controle e de poder. Os das séries finais do fundamental e início do médio, pelo contrário, devem negociar de maneira mais aberta as normas e o comportamento de seus alunos.

Em geral, os professores evitam emoções na sala de aula, uma vez que consideram que elas constituem um perigo para o bom andamento do ensino. Tentam, por isso, estabelecer com seus alunos relações centradas na aprendizagem e consideram que o mundo dos afetos de seus alunos deve ser



vivenciado e expressado fora da sala de aula. Esse distanciamento emocional se deve, em grande medida, ao estágio de desenvolvimento dos alunos, mas também ao fato de que as séries finais do ensino fundamental é organizado por disciplinas diferenciadas, fazendo com que cada professor deva se relacionar com vários grupos de alunos durante poucas horas por semana. Por sua vez, os alunos precisam estabelecer relações com muitos professores, o que reduz a possibilidade de manter relações intensas com eles.

As diferenças culturais e emocionais entre as etapas de ensino aconselham um período de transição entre uma etapa e outra. Por um lado, seria positivo que fossem apresentadas iniciativas organizativas para reduzir o número de professores que ministram aulas nos dois últimos anos do ensino fundamental. Por outro, especialmente nesses anos, seria necessário que houvesse um maior cuidado com a informação, a acolhida, a proximidade, o diálogo e o cuidado pessoal dos alunos. A reflexão dos professores sobre o clima emocional que deve orientar as relações com esses alunos seria muito benéfica para todos eles, sobretudo para aqueles mais imaturos, com mais necessidade de proteção ou com mais dificuldade para se organizar de maneira autônoma.

### **O valor da confiança**

A cultura majoritária em uma escola gera determinadas emoções que contribuem para a coesão ou separação entre os professores e entre eles e seus alunos. De todas as experiências emocionais que podem ocorrer, existe uma que é especialmente importante para o trabalho dos docentes, para a manutenção da sua dedicação e para manter vivas suas ilusões: a confiança. A cultura da confiança ajuda os professores a colaborarem com os colegas, a expressarem seus sentimentos, a reclamarem ajuda quando necessário, a sentirem que estão seguros no trabalho, a se preocuparem, também, com a situação dos outros. A cultura da desconfiança, pelo contrário, separa os professores, bloqueia sua comunicação e sua expressão emocional, provoca distanciamento e suscetibilidade e impede o trabalho cooperativo e o esforço compartilhado. A confiança é imprescindível para a cooperação entre professores, mas também para as relações entre eles e seus alunos e com os pais. A confiança traz segurança, domínio, tranquilidade e satisfação nas relações com os outros, porque quando existe confiança elas não são vistas como ameaça. Da mesma forma, expressa a auto-estima profissional e contribui com ela.

A confiança permite aos professores ter segurança nas ações que desenvolvem e enfrentar com mais força os riscos implícitos da profissão

docente. A confiança reduz a ansiedade, permite um julgamento mais equilibrado e facilita a inovação. Contudo, existe uma crise de confiança na sociedade pós-moderna que provoca desconfiança nas relações interpessoais e nas próprias instituições (Troman, 2000). Uma desconfiança que se estende, também, à escola e aos atores que nela participam: administrações educacionais, professores, pais e alunos. A suspeita de que há falta de profissionalismo entre os professores está presente em muitas das relações que eles devem estabelecer e corrói a necessária confiança mútua. As críticas permanentes sobre o baixo nível educacional dos estudantes, sobre os problemas de convivência nas escolas e sobre as más condições do ensino disparam o sinal de alerta nos cidadãos e nas famílias e aumentam a sensação de desconfiança sobre o trabalho dos professores.

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

Confiança não significa uma aceitação cega dos comportamentos dos outros nem a imposição de normas para impedir que surjam divergências: está baseada no diálogo, na negociação e nas experiências de acordos cumpridos. O respeito e o reconhecimento do outro são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma relação confiante e segura. É preciso acreditar na individualidade e na diferença dos outros e em que, apesar dessas diferenças, suas intenções conosco e com a instituição são positivas. É preciso reconhecer que essa atmosfera é mais viável com aqueles com quem compartilhamos valores e aspirações. Contudo, uma boa instituição é aquela que tem mostrado ser capaz de estender esse sentimento a todos os seus membros e de criar uma cultura de lealdade e confiança mútua. Nesse tipo de cultura, é muito mais fácil enfrentar os conflitos e as mudanças na educação.

A identificação com a escola é um dos fatores importantes para que ela tenha qualidade (Marchesi, 2004). O sentimento compartilhado de pertencer a ela contribui para que a comunidade educacional a valorize, sinta interesse em que funcione bem e se envolva em sua defesa. Dessa forma, vão sendo criados história, tradições e valores que comprometem

a comunidade educacional e servem como estímulo para os alunos e professores atuais, além de conectá-los com os das gerações anteriores.

## **A IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Confiança e auto-estima estão intimamente relacionadas e ambas constituem o núcleo básico da identidade profissional (Hargreaves, 2003; Zembylas, 2005). A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes. Por essa razão, não há dúvida de que o sentido da identidade profissional deve adequar-se continuamente às novas condições sociais e educacionais.

A identidade profissional é composta por diferentes dimensões e relações que é necessário integrar: a experiência pessoal, o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a trajetória de aprendizagem e os diversos pertencimentos a grupos diferenciados (Wenger, 1998). A identidade profissional dos professores não pode ser reduzida somente às suas experiências de trabalho, nem às relações com seus colegas. Ela se constrói a partir das suas diversas experiências em diferentes contextos e com diversos atores, a partir do significado que uns e outros atribuem a essas experiências e a partir da forma como os professores interiorizam e compartilham esses significados ao longo da sua vida profissional.

Grande parte da identidade profissional depende da valorização social percebida. O sentimento de perda da estima e do reconhecimento social corrói as bases da identidade profissional e reduz os vínculos entre os membros da profissão e seu senso de pertencimento a ela. Quando os objetivos da atividade docente se tornam difusos, ocorre o mesmo ao mesmo tempo, com seus sinais de identidade. Quando se destacam, por vezes, os conflitos e as carências da educação escolar, envia-se uma mensagem de desconfiança sobre a competência dos professores e sobre a eficácia da sua ação. Em ambos os casos, infelizmente cada vez mais presentes, ocorre uma perda progressiva da identidade dos professores e existe uma probabilidade maior de que estejam insatisfeitos com eles mesmos e com o trabalho que devem realizar. A perda da auto-estima provoca, também, a perda da sua identidade e leva, inevitavelmente, à insatisfação e ao mal-estar emocional.

Kelchtermans (1996) escreveu um instigante artigo sobre a vulnerabilidade dos docentes que é interessante comentar neste momento.

Muitos professores, afirma, experimentam sentimentos de vulnerabilidade e indefensibilidade em seu trabalho, os quais têm sua origem em três causas principais: os limites que encontram no efeito do que ensinam na aprendizagem dos seus alunos, as relações com o diretor, com os colegas e com os pais e, finalmente, as decisões de política educacional que provocam incerteza e são vivenciadas como incorretas. Nesses casos, conclui o estudo a partir das narrações biográficas dos professores, a vulnerabilidade envolve o sentimento de que a identidade profissional e a integridade moral dos docentes estão sendo questionadas. O significado profundo da vulnerabilidade para eles tem suas raízes no âmbito da política e da moral.

A construção da identidade profissional também depende da cultura escolar em que o professor desenvolve seu trabalho. Uma escola formadora da identidade profissional dos seus membros é aquela que se preocupa que exista um projeto compartilhado, que se interessa pelas demandas profissionais dos seus professores, que protege a escola e que cuida para que todos os membros da comunidade educacional, atuais ou antigos alunos, se mantenham vinculados a ela.<sup>3</sup>

## **O BEM-ESTAR EMOCIONAL DOS PROFESSORES**

Se o trabalho dos professores está repleto de emoções e se elas desempenham um papel determinante na satisfação profissional dos docentes, é necessário preocupar-se com seu bem-estar emocional. Não é, portanto, uma responsabilidade acidental ou passageira, nem uma idéia dos psicólogos ou de pessoas que são sensíveis à dimensão afetiva da existência. É uma necessidade proveniente do próprio sentido da atividade docente e da constatação de que, em grande medida, a força da educação reside no encontro, na comunicação, na cumplicidade, nos projetos compartilhados, na sensibilidade, nos objetivos alcançados e na preocupação com os outros. É difícil vivenciar esses vínculos e emoções – experiências que levam à ação, mas que são, ao mesmo tempo, resultado da própria atividade profissional – sem que simultaneamente o professor perceba a si mesmo satisfeito, vivo e, apesar dos inúmeros vendavais emocionais aos que está sujeito, em um razoável equilíbrio emocional. O bem-estar emocional é uma condição necessária para a boa prática educativa. É preciso sentir-se bem para educar bem, ainda que sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade.

Nesse âmbito, a responsabilidade deve ser compartilhada pelas administrações educacionais e pelos próprios docentes (Marchesi, 2004). As administrações educacionais devem ser conscientes de que o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino dependem, em grande medida, de que os professores se sintam compreendidos, valorizados e apoiados e precisam destinar os meios para atingir esse objetivo. Os professores, por sua vez, devem reconhecer que o acerto na sua atividade profissional e sua satisfação com o trabalho dependem fortemente do seu equilíbrio emocional, razão pela qual precisam estar atentos ao seu cuidado.

### **A preocupação da administração educacional**

#### *Favorecer o desenvolvimento profissional dos professores*

Grande parte do equilíbrio emocional dos professores depende das condições de trabalho. Já toquei nesse tema nas páginas anteriores e só me resta ampliar um pouco mais o que já foi dito sobre essa relação. As experiências emocionais dos docentes estão estreitamente vinculadas à sua competência profissional, que se manifesta no preparo para ensinar e na habilidade para manter relações positivas com os alunos e com os colegas e para enfrentar, sem grande ansiedade, as mudanças educacionais. Convém lembrar que a participação em projetos de inovação também representa um estímulo para os professores, além de ser um modo de favorecer o encontro e a cooperação entre eles, o que contribui para melhorar seu método de ensino e para que se sintam mais seguros em sua atividade profissional. Quando a administração educacional se preocupa com que os professores tenham oportunidades de formação e apóia os projetos de inovação de grupos de docentes, a probabilidade de que se sintam mais satisfeitos aumenta.

Entretanto, a formação e as atividades de inovação dos professores são apenas uma parte da solução dos problemas. A outra são os recursos disponíveis e as condições em que devem realizar seu trabalho. Dificuldades maiores para ensinar normalmente geram mais ansiedade, tensão e mal-estar nos professores, o que deve ser compreendido pela administração, que precisa ser sensível a esses problemas e oferecer soluções específicas, viáveis, atraentes e negociadas. Por isso, nas escolas em que as dificuldades aumentam, como consequência do contexto sociocultural em que estão localizadas, ou pelas características de seus alunos, os professores deveriam dispor de meios, tempo e condições mais

vantajosas que os demais. Essa colocação vai de encontro à tendência geral das administrações educacionais de tratar todas as escolas de maneira similar e só diferenciá-las pela concessão de alguma vaga para professor de apoio. Trata-se de uma resposta claramente insuficiente. Determinadas escolas precisam ter menos alunos em suas salas de aula, necessitam que os professores tenham menos horas-aula para poder dedicar seu tempo a outras atividades, que existam mais recursos para a biblioteca ou para as novas tecnologias e que haja um acordo entre a administração e os professores para manter a estabilidade do corpo docente e dos funcionários e os incentivos profissionais.

Essas iniciativas deveriam se enquadrar no marco de um projeto integrado de desenvolvimento profissional dos docentes ao longo de sua carreira docente. Trata-se de valorizar o trabalho bem feito e de animar e apoiar a inovação, o trabalho em equipe e o esforço pessoal e coletivo. O objetivo não é somente oferecer alguns incentivos para determinadas práticas ou atividades educacionais. A proposta deve ser mais ambiciosa e teria que incluir o reconhecimento do trabalho docente que se realiza com rigor ao longo do tempo, a manifestação pública dessa valorização e a aceitação coletiva de que o trabalho dos professores será considerado para fortalecer o funcionamento do sistema educacional e, especialmente, para ajudar os novos profissionais. O estabelecimento de uma carreira profissional reforça a identidade dos seus membros, abre perspectivas, estimula o esforço e contribui para a valorização pessoal e para o aumento da valorização social.

### *Reforçar a identidade profissional dos docentes*

O sentimento de pertencimento a um grupo contribui para a auto-estima e o equilíbrio pessoal. Ao contrário, o sentimento de isolamento e de ausência de referências sociais provoca insegurança e falta de confiança. As administrações educacionais deveriam ser conscientes da importância de os professores se sentirem orgulhosos de fazerem parte da profissão docente. Não é uma tarefa simples, se levamos em conta que a maioria dos professores considera que nem a sociedade nem a própria administração educacional dão a eles o devido valor. É possível, ainda, que alguns professores tenham interiorizado esse descrédito social e praticamente não se valorizem profissionalmente.

A tarefa de reforçar a identidade profissional dos docentes levaria as administrações educacionais a apoiar as diferentes formas de representação coletiva dos professores. Entre elas, além dos sindicatos e das associações

profissionais, poderia ter seu lugar um Conselho Geral dos Docentes,<sup>4</sup> que servisse para favorecer a coesão profissional e que se transformasse, em todas as etapas da vida profissional dos professores, em uma instituição defensora do prestígio da profissão perante o conjunto da sociedade. Dentre suas funções, poderia incluir-se o estabelecimento de critérios, expectativas e requerimentos para a formação permanentemente, a colaboração com o Ministério da Educação e com as administrações educacionais para a elaboração de políticas de promoção do professorado e a definição de orientações para a prática educacional e a ética profissional.

## **O cuidado pessoal do bem-estar emocional e profissional**

### *Ser competente na ação educativa*

Fazer um bom trabalho na sala de aula é a primeira condição para garantir o equilíbrio emocional dos professores. Um professor que ministra bem suas aulas, que administra com habilidade os conflitos que ocorrem em sua turma e que, a cada ano, incorpora algumas mudanças metodológicas em sua atividade docente geralmente é avaliado de maneira positiva por seus alunos e por seus colegas. O reconhecimento profissional oferece uma base sólida para a auto-estima, para viver um conjunto de emoções positivas – algumas com os alunos, outras com os colegas – e para enfrentar com segurança as outras, negativas.

O domínio das competências profissionais exige uma atualização permanente, o que faz com que os grupos de trabalho, as atividades de formação, as leituras e a participação em projetos de inovação sejam elementos que contribuem para reforçá-las e para melhorar a confiança e a segurança dos professores em suas possibilidades profissionais. Convém destacar a importância dos projetos de inovação, que não só ajudam a atualizar os conhecimentos e a maneira de ensinar dos professores, mas também favorecem o encontro entre os docentes, o interesse por determinados temas e a manutenção do dinamismo pessoal e profissional.

## **Manter colegas e amigos para compartilhar e inovar**

As relações com colegas, que às vezes também são amigos, constituem uma estrutura protetora que nos ajuda, muitas vezes de forma decisiva, a manter a estabilidade emocional e o bom ânimo na profissão. Com eles

compartilhamos iniciativas, projetos, problemas, frustrações e satisfações. Eles entendem nossa situação e nos oferecem não só alternativas, mas sobretudo sua compreensão e seu apoio afetivo. Todavia, é necessário estar atento para evitar que essas relações se afastem da dinâmica geral da escola e do contato com o resto dos colegas, ou que se transformem em grupos de pressão que possam distorcer o funcionamento da escola.

Em muitas ocasiões, essas relações são estabelecidas no trabalho em equipe ou em projetos de inovação. Às vezes, com colegas da mesma escola; outras, com colegas que encontramos ao longo da vida profissional e com os quais temos afinidades e simpatizamos. É interessante analisar como encontramos nossos amigos, como fazemos para mantê-los e, inclusive, como chegamos a perdê-los. Dessa forma, podemos adentrar um pouco mais a complicada engrenagem em que se desenvolve nossa vida dentro do trabalho e fora dele, seus ajustes e seus desajustes e os mecanismos que temos utilizado para encontrar, ou não encontrar, um equilíbrio satisfatório.

Não é simples, contudo, manter grupos de trabalho ou de reflexão que facilitem a troca de opiniões e contribuam para o bem-estar emocional dos participantes. Os professores – talvez isto ocorra em todas as profissões – tendem a ser individualistas na sua atividade e têm receio em compartilhar desejos e frustrações. As reuniões programadas geralmente não contribuem para manter o ânimo. Às vezes, provocam mais tensões do que resolvem, o que faz com que a aspiração de não poucos professores seja a de que estas reuniões passem inadvertidas. Mas a troca de experiências com alguns colegas e a sensação de apoio mútuo são necessárias para manter viva a ilusão no trabalho ou para recuperá-la. Quando os encontros ocorrem em torno de um projeto determinado, os professores melhoram sua competência profissional, começam a perceber novas possibilidades e sentem-se mais seguros em seu trabalho. Nesse processo de comunicação, vão sendo criados vínculos pessoais e um sentimento de confiança mútua que anima a atualizar e compartilhar o sentido da atividade educadora que cada um mantém.

### **Ter um distanciamento suficiente e assumir os compromissos com paixão**

Talvez essa frase soe um tanto contraditória, mas resume bem a mensagem que pretendo transmitir. É preciso, por um lado, que realizemos nossa atividade com suficiente distância profissional, para mantermos o



equilíbrio emocional e não nos esgotarmos no empenho imediato. Mas também é necessário, ao mesmo tempo, viver com dedicação e entusiasmo o trabalho em que estamos envolvidos. Para isso, precisamos perguntar continuamente a nós mesmos para que e por que educamos e buscar com afinco uma resposta que nos ajude a manter nosso compromisso com a educação.

Os professores precisam garantir um saudável distanciamento dos problemas e das tensões emocionais que se vive em toda a atividade educacional. É necessário manter, por um lado, uma distância profissional ótima com alunos, pais e colegas. Valorizar com moderação, distribuir com equanimidade as responsabilidades, integrar e não enfrentar, envolver-se seguindo critérios profissionais, apreciar os demais e agir com senso de justiça são atitudes que ajudam a cuidar da saúde emocional. Não basta, contudo, esse tipo de comportamento, sujeito, por outro lado, a pressões contínuas. É preciso, igualmente, dedicar-se a outros temas, afastar-se do mundo emocional da educação, que algumas vezes pode ser opressivo. A família, o lazer, o esporte, a arte ou a leitura são atividades que ajudam a relativizar as tensões profissionais e contribuem para a tranquilidade emocional e para o reencontro consigo mesmo.

Mas junto com o distanciamento é preciso reforçar o comprometimento profissional, o que também é uma garantia de estabilidade emocional. A dedicação apaixonada à atividade docente amplia as experiências emocionais positivas dos professores. Esse tipo de dedicação geralmente tem suas raízes no substrato moral que configura a profissão. Emoção e compromisso, vida afetiva e atitude ética, estão, portanto, profundamente relacionados. Os valores assumidos e vivenciados geram emoções positivas e ajudam poderosamente a enfrentar a adversidade e os conflitos; por sua vez, a emoção orientada para uma meta, a paixão intencional, mantém e reforça o compromisso e a ação. Já mencionei a tese de que a vulnerabilidade dos professores tem raízes políticas e morais. Razão, emoção e compromisso ético caminham juntos, e é necessário ter a capacidade de aproveitar suas dinâmicas convergentes.

## NOTAS

1. Um excelente manual sobre as emoções é o de Luis Aguado (2005).
2. O livro de M. Soler (1999) é um exemplo representativo dessas propostas.
3. Sergiovanni (2003) refere-se a essas escolas como *escolas com caráter*.
4. Formulei pela vez primeira essa proposta no livro *Controversias en la educación española*, no ano de 2000. Continuo pensando que a idéia é acertada, apesar de que não deve ser tanto, uma vez que praticamente não tem sido levada em conta.