



2210 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

Desigualdades e diversidade na educação: a relevância das emoções e os desafios da educação emocional
Francisca Alexandre de Lima - UFPB - Universidade Federal da Paraíba
Agência e/ou Instituição Financiadora: capes

RESUMO

De modo geral, nas últimas décadas, a formação docente priorizou as temáticas metodologias, conteúdos e avaliação realizada por professores da escola básica, o que norteou as pesquisas no campo da educação. Poucos são os estudos que se referem ao professor propriamente dito, aos seus anseios, às suas emoções. Esse ensaio tem como objetivo discutir a pertinência da inclusão das emoções nos cursos de formação de professores para entender a democracia e a justiça social no campo da educação. As discussões partem de uma análise de cunho pedagógico com respaldo nas ciências da educação, especialmente na biologia do conhecer, nos estudos de Maturana e Varela sobre as emoções e nas reflexões de Wallon sobre o ser humano. A partir de estudos realizados, destacamos impactos negativos no ofício do professor, resultado de sentimentos de emoções construídos no desenvolvimento da carreira docente. Na perspectiva de Bisquerra, argumentamos a ideia de que a educação emocional nos cursos de formação de professores é de grande relevância para que eles reflitam, compreendam e equilibrem suas emoções a fim de trabalhar melhor a desigualdade e diversidade vivenciada nas escolas.

Palavras-chave: formação de professores e emoções; gestão da educação; Justiça Social.

Desigualdades e diversidade na educação: a relevância das emoções e os desafios da educação emocional

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (Boa ventura de Souza Santos, 2006, p. 316)

Participar desta reunião da ANPEd-SUL "Educação, Democracia e justiça social" conduz a pensar em toda a construção teórica existente sobre a educação e a gestão da educação, as lutas pela qualidade social da educação, formação do profissional da educação, liberdade, pelos direitos e deveres humanos, pela justiça social! Em decorrência, surge a necessidade de reafirmar a concepção hegemônica de educação e gestão – ainda não de domínio de todos os educadores - para entender e discutir a democracia e a justiça social. Trata-se da concepção com a qual estamos comprometidas, por entender ser a verdadeiramente humana e, por isso, a mais elaborada, a que entende o ser humano em sua totalidade, em todas as dimensões e possibilidades com todas as suas contradições e realizações, com todos os direitos e deveres e digno de respeito. Concepção que não exclui, mas estuda formas de compreender e atender a todos, sejam quais forem suas características, "limitações" ou necessidades!

A formação docente tem-se configurado como uma das alternativas para tirar a educação brasileira da crise. De modo geral, nas últimas décadas, a capacitação priorizou as temáticas metodologias, conteúdos e avaliação realizada por professores da escola básica, o que norteou as pesquisas no campo da educação. Poucos são os estudos que se referem ao professor propriamente dito. A ele mesmo, aos seus anseios, às suas emoções.

É o que constata Gatti (2012), ao fazer uma análise de trinta e oito trabalhos sobre a formação, publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, editados entre os anos de 1998 a 2011. Um dado interessante no período considerado por Gatti foi identificar que a partir do ano de 2006, começa-se a discutir o trabalho docente tratando também da vida do professor, elencando tensões e crises do cotidiano da escola. Esse olhar sobre si mesmo muda o foco das questões de antes para temas que não deixam de incidir nas discussões da formação, pois trazem à tona fatores que vão além dos conhecimentos técnicos, os quais se relacionam ao auto-conhecimento e a humanização daqueles na escola.

Todavia pouca importância, ou quase nenhuma, tem sido dada às condições emocionais deste profissional que além de viver a crise existente, tem que trabalhar diuturnamente para sobreviver, precariado pelos baixos salários, desvalorização de sua profissão e a ausência das condições materiais de trabalho.

Nos dias atuais, os debates sobre as emoções na formação docente começam a ser considerados pelas condições precárias que geram e até impossibilitam um trabalho de qualidade. Diferentes grupos de pesquisa, no Brasil e na Europa, tem contribuído com estudos dessa natureza. No entanto, questionamentos acerca da pertinência da inclusão das emoções nos cursos de formação de professores tem se propagado como embate no meio acadêmico e a justificativa é a de que temas como as emoções podem cair no campo da auto-ajuda.

Por outro lado, entendemos que, se o afeto é a energética da ação, as emoções são essenciais no trabalho educacional e, principalmente no pedagógico em sala de aula. É nesse sentido que se faz necessário a investigação sobre as emoções na formação de professores e suas influências internas para quem as possui e as externas nos relacionamentos e no exercício de sua profissão. Para se pensar em uma educação de qualidade e integral necessita se considerar com esmero a dimensão emocional da educação quer dos alunos, quer dos professores.

Muitos são os enfoques teóricos na resposta a essa pergunta. No entanto, reportamo-nos a uma análise de cunho pedagógico, com respaldo

nas ciências da educação, especialmente na biologia do conhecer, representada por Maturana e Varela e nas contribuições de Wallon sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Destacamos os impactos negativos no ofício do professor resultando em sentimentos de emoções, os quais interferem diretamente na aprendizagem de professores e de seus alunos.

Escola Anti-emocional e Formação Docente

O surgimento da escola se dá num protagonismo de positivismo e racionalismo que combate a dimensão emocional dos seres humanos. Desejava-se, contudo, formar um ser racional, aquele capaz de suprimir suas emoções e fazer prevalecer a razão, que contribuiu para a configuração da dicotomia entre razão e emoção.

Essa escola, denominada por Casassus de antiemocional, é, fundamentalmente, controladora. Geralmente, a aprendizagem não passa de reprodução do conhecimento, propagando-se a submissão do aluno ao professor, do professor ao diretor e assim a hierarquia toma conta das relações, gerando sentimentos de emoções que, muitas vezes, são retratados em desânimos, insatisfação e antipatia.

Sabemos que, historicamente, "as emoções foram reprimidas e sua importância foi minimizada" (CASASSUS, 2009, p. 197). Essa ideia de reprimir as emoções, de acordo com Casassus, começa na família e se estende por outros espaços como no bairro onde moramos, na igreja e na escola. O fato é que a maneira como isso ocorre, nos mais variados espaços, é bastante influenciada pela cultura. São normas e regras que ditam o que devem e não devem ser dito. Desde muito cedo a ideia de que "o homem não chora" é "inculcada" na cabeça de nossas crianças.

Em muitas famílias foram disseminadas essa ideia, o que certamente tem levado homens e mulheres a "se desligarem do contato com seus sentimentos e mesmo a sentir vergonha de ter sentimentos e emoções" (CASASSUS, 1999, p. 198), por diversas vezes, esses homens atribuem valores inferiores aos sentimentos femininos. Infelizmente, descobrimos tarde que quanto mais se reprime emoções mais elas explodem, às vezes até dentro de nós mesmos.

É nesse sentido que, conforme a cultura, vamos assumindo papéis sociais, internalizando determinadas funções. Ou seja: "desde muito cedo assumimos papel de filhos e, com isso, as normas que regem os comportamentos dos filhos. Da mesma forma nos tornamos em alunos, com seus papéis e normas, depois em esposas, esposos e profissionais" (Idem, p. 199).

O fato de assumirmos papéis definidos pela cultura acabam por levar de nós mesmos nossas emoções, pois vamos vivendo uma tensão entre a adaptação das regras e o que sentimos. Talvez seja por isso que aprendemos que ser um "bom professor" é ser extremamente sério, não "ficar de conversa com aluno". De modo que aos poucos vamos perdendo de vista a originalidade do eu, de nossa individualidade, pois a razão passa a prevalecer em nossas decisões, o que faz com que percamos contato com nossas emoções.

Essa perda do contato com nossas emoções pode resultar em falta de energia para tomarmos decisões. Isso é muito comum nos seres humanos, uma vez que aprendemos a esconder o que sentimos, o que se passa conosco, isolando-nos. Estão aí indícios de porque os professores aprendem a "tomar decisões isoladas", a agirem sem se comunicar um com o outro, afastando-se, porém, da intimidade emocional, das relações escolares.

Ao longo dos anos essa escola anti-emocional tem contribuído para construção de relações mascaradas, sem que tenhamos noção dos impactos negativos não só na pessoa do professor, mas nos processos de ensino e aprendizagem. Essa mesma escola tem valorizado mais aquele professor "forte", "durão" e talvez, sobretudo, contribuído para o distanciamento do professor das atividades docentes. Muitos são os estudos, nos quais os professores se dizem insatisfeitos com o ofício de professor: Lapo e Bueno(2003); Oliveira (2004); Jesus (2004); Lemos (2009).

É nos cursos de formação inicial ou continuada que estão os professores formadores, muitos deles frutos desta escola anti-emocional. Realizam diversas tarefas, entre as quais o assessoramento, planejamento e execução de projetos, além de toda produção científica envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Geralmente, são mestres e doutores, aos quais lhes são concedidos um *status* maior que o professor da escola básica, seja devido aos espaços em que atuam, sejam pelos salários que lhes são pagos, ainda que se considerem as desigualdades salariais, comparadas às outras categorias profissionais e ou aos percalços e fracassos da profissão docente.

Diversidade e desigualdade vivenciadas na escola e o trabalho do professor

A diversidade e desigualdade estão presentes em toda e qualquer escola, em qualquer época da história, em qualquer lugar do planeta. São homens e mulheres, meninas e meninos, brancos, negros, héteros, homos e transsexuais. Alguns deles praticam religiões de matrizes africanas, outros são católicos ou evangélicos. Pertencem à famílias tradicionais ou mesmo a modelos de famílias que não mais atendem àquela dita biológica.

A partir dos anos 1980 muitos estudos tem se preocupado com temáticas que envolvem questões de gênero, étnicas e raciais, um vasto campo inovador que tem instituído bases epistemológicas às políticas públicas de formação de professores. Talvez um pouco tarde demais em perceber essa diversidade, mas as estratégias didático-pedagógicas de combate à discriminação e ao preconceito se propõem promover a igualdade na escola.

Por outro lado, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) chamam atenção para um aspecto: fala-se em diversidade e diferença como se fossem coisas iguais e não são, nem mesmo próximas, há diferentes concepções de diversidade e diferença. Entre tantas explicações está a que aponta a tolerância como forma de apaziguamento nas relações.

O discurso decorrente daí é romântico e perigoso, pois mantém o estado das coisas e se universaliza em forma de política pública, propagando uma aparente harmonia social. De acordo com as autoras, há "desigualdades irreconciliáveis", relacionadas ao poder e às classes sociais. Dentro desse contexto de sociedade capitalista não há homens tão livres e iguais como aparecem nos documentos. Se assim fossem, as escolas seriam iguais para todos, no entanto, o que vemos é uma escola preparada para os ricos e outra para os pobres.

Nestas escolas estão os professores, "precarizados" (STANDING, 2014) em suas condições de trabalho, com baixos rendimentos salariais, mercantilizados. Não são poucas as fusões de empresas no ramo educacional que, ao mercantilizarem o trabalho do professor, ampliam seus lucros com sérios danos diretos à educação brasileira, passam a formar professores dentro dessa mesma lógica mercantilista e tem o trabalho temporário como forma de contrato para atuação docente. São essas mesmas empresas donas das editoras que elaboraram os livros didáticos, que serão dispostos nas escolas públicas e privadas deste país. E não adianta dizer que quem os escolhem são os professores.

Somem-se a esses fatos a competitividade, contratos de trabalho individuais, o trabalho a distância. Perspectivas sombrias, nefastas e de muitos desafios. Até que ponto os professores estão preparados para lidar com a desigualdade e a diversidade na escola, quando eles vivem situações tão adversas? A formação de professores pode contribuir com a melhoria do caos instalado no desenvolvimento das atividades docentes?

Os estudos atuais indicam que o desenvolvimento das atividades docentes é uma das profissões que apresentam maiores riscos de doenças para seus profissionais. Muitos professores têm desenvolvido, em menor ou maior grau, ansiedade, depressão ou mesmo a síndrome de burnout, também chamada síndrome do esgotamento. Esses problemas que afetam a aprendizagem de professores e de seus alunos se agravam a ponto de trazer grandes alterações fisiológicas, pois os fatores emocionais estão diretamente relacionados com o corpo. Nesse sentido, "os denominados problemas de saúde mental têm provocado o surgimento de outras doenças como a insônia e dores de cabeça constantes" (DURAN, EXTREMERA y REY, 2001).

As relações estabelecidas na escola atual têm contribuído ainda mais para agravar a situação de estresse dos professores. Fatores como a indisciplina dos alunos, falta de interesse para realização de suas tarefas, número excessivo de alunos por sala de aula, estão entre elas, tem afetado inclusive a "saúde da escola", que deixa de propiciar um ambiente saudável de aprendizagem.

Os estudos de Tatar y Horenczyk (2003) demonstraram que o estresse pode contribuir para que o professor perca credibilidade junto a sua profissão, aumentando ainda mais seus desafios. Por isso a escola que aí está requer professores com outras habilidades educativas. Traduzidas não somente em questões técnicas e conteúdos específicos, mas também em conhecimento de si e de seus alunos.

Se há na escolha de ser professor um desejo de melhorar o ensino e a aprendizagem de seus educandos, bem como desenvolver a instituição em que ele trabalha, situações de estresse constantes podem trazer o desânimo e a impaciência, gerando falta de interesse pelo desempenho de suas funções a ponto de se perder de vista esses objetivos, causando o abandono do ofício de professor ou pior que isso: permanecer na profissão por tolerância e contribuir para a desistência daqueles que um dia venham a ser professor.

Estudos como o de Lemos (2009) chamam atenção para outro tipo de abandono: o de si na atividade docente. Sobre esse aspecto o autor relata que: "Além das faltas às aulas, ocultadas sob o artifício das folgas e agravadas por licenças médicas, somadas ao abandono do preparo das aulas ou do processo de avaliação da aprendizagem, alguns docentes também relataram um outro tipo de abandono: o da própria formação" (LEMOS, 2009, p. 36). Esse dado revela também a falta de interesse para com a aprendizagem de seus educandos. Eles que são os "receptores" diretos do trabalho do professor.

Em termos de síntese, podemos destacar três grandes categorias, trabalhadas por Doménech (1995); Valero (1997), as quais contribuem para o aumento do nível de estresse vivenciado pelos professores no desenvolvimento de suas atividades: 1. fatores relacionados ao contexto organizacional e social, como por exemplo, a sobrecarga de atividades, escassez de recursos e pressões no trabalho; 2. fatores intrínsecos à relação educativa como falta de disciplina, falta de interesse dos alunos na realização das tarefas escolares, mal comportamento dos alunos e falta de compreensão por parte dos colegas de trabalho; 3. Fatores pessoais e individuais que estão relacionados à variáveis inerentes do professor, as quais têm influenciado na vulnerabilidade do estresse docente, como por exemplo, as experiências docentes, a autoestima e características de personalidade.

Quando chamamos atenção para o fato de que é preciso refletir, compreender e equilibrar nossas próprias emoções, estamos atentas aos fatores pessoais e individuais, pois eles dizem muito das pessoas, dos professores especificamente.

Estudos recentes têm apontado que uma gestão adequada de nossas emoções podem diminuir os níveis de estresse vivenciado no dia a dia do trabalho dos professores. Means y Cain (2003) ao realizar suas pesquisas com professores de escolas primárias e secundárias nos Estados Unidos da América, constataram que os professores que buscavam controlar suas emoções tiveram maiores chances de lidar com as situações estressantes no trabalho.

Esses estudos não só revelam a crise da educação, o dia a dia da sala de aula, corriqueiro em muitas escolas brasileiras, mas apontam reflexões para propostas na formação docente.

Retomando às questões anteriores, entendemos que os professores não estão preparados para o desenvolvimento de suas atividades, mas a formação de professores pode contribuir para sua melhoria.

No campo da educação cada vez mais se edifica a ideia de que as habilidades da inteligência emocional são importantes na formação de professores, pois podem trazer benefícios para que eles reflitam, compreendam e equilibrem suas emoções, contribuindo para a melhoria das relações na escola. O fato de pensar, perceber e compreender suas emoções e as do outro contribui para prevenir efeitos negativos do estresse que assola a sociedade como um todo.

A biologia do conhecer na perspectiva de Humberto Maturana e Francisco Varela sobre aprendizagem

Para Humberto Maturana e Francisco Varela (1) a vida cotidiana é o espaço do fazer humano. De acordo com eles, quando tentamos responder uma pergunta particular, como por exemplo, "se a formação docente tem levado em consideração as emoções dos professores", estamos propondo uma reformulação da experiência através de outra experiência.

Para que algo se torne uma explicação é preciso que o outro aceite. "Uma explicação é uma reformulação da experiência aceita por um observador" (MATURANA, VARELA, 2001, p. 28). Nesse sentido "a validade do meu explicar, ou melhor, o caráter explicativo do que eu digo, não depende de mim, mas depende de vocês" (Idem, 2001, p. 28). Em outras palavras, há 'explicares' diferentes. De fato, há tantos explicares diferentes quantos modos de escutar e aceitar reformulações da experiência.

Assim, entendemos que conhecer é fazer. E para explicar o fenômeno do conhecer, preciso conhecer o outro, ou ouvir o outro (MATURANA, VARELA, 2001). E todo conhecimento humano não pode ser assinalado fora da linguagem, uma forma particular do ser humano, pois a linguagem é nosso ponto de partida. Assim sendo, nosso aprender ou conhecer surge no acoplamento de nossa corporeidade, com o domínio de nossa fisiologia, ou seja, no modo particular de ser de cada um.

Neste processo, a linguagem tem um duplo papel: um seria gerar regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano, no qual se inclui o fenômeno das identidades pessoais de cada um; outro constitui a dinâmica recursiva, que se define pela rede de conversações da cultura que vivemos. Ao mesmo tempo, "podemos deixar de ser seres humanos de um tipo ou de outro ao mudarmos de cultura" (Maturana, 1998, p.181).

A linguagem não acontece nos corpos de professores e alunos, mas nas interações corporais e nas mudanças corporais envolvidas nas coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações daqueles que estão 'linguajando'. Nesse sentido, estamos, portanto, elaborando reflexões e consciências a respeito de nós mesmos e de outros. Aprendemos na forma como linguagemamos e nos comunicamos

um com os outros.

Ao se referirem à linguagem, Maturana e Varela fazem um paralelo entre instinto e aprendizagem. Eles consideram que em termos de instinto, as condutas do ser humano são determinadas pela dinâmica de estado de forma dependente da estrutura adquirida pela espécie no processo evolutivo.

A aprendizagem é, portanto, fruto da história individual de acoplamento estrutural de um ser vivo. É autopietica porque estamos a todo tempo nos reconstruindo, nos recompondo. *Auto*, do grego, significa próprio, si mesmo, sozinho e *poesis* que significa fazer. Esses termos, quando juntos, indicam que os seres humanos são dinâmicos e produzem conhecimento a partir de seu próprio funcionamento, algo fundamental para entendermos a aprendizagem dentro da biologia do conhecer, para entendermos também a aprendizagem de professores nos processos de formação inicial e continuada.

A perspectiva dos autores sobre aprendizagem entra em contraste com as discussões geralmente predominantes no campo das ciências cognitivas, aquela em que o cérebro é comparado a um computador, onde a mente é vista como um software e o cérebro e o corpo como um hardware. A mente que Varela se refere é aquela encarnada num "cuerpo que esactivo, que se mueve y que interactúa con el mundo" (VARELA, 1999, p. 2).

A ideia de Varela é que para haver uma mente é preciso manipulação e interação ativa com o mundo, manipulação esta "sensorio motriz" (Idem, 1999). Ou seja, 'a mente não está na cabeça', está "enactivamente encarnada" (Idem, 1999, p. 3). A cognição é algo que produzimos pela manipulação ativa, presente em todo o corpo, havendo, nesse sentido, uma co-determinação interna e externa, dentro e fora do ambiente. A mente não pode ser vista separada do organismo. Portanto, sujeito e mundo são interdependentes.

Logo, nós, seres vivos, somos uma unidade integrada, harmônica, denominada 'mi mismo', 'mi mente' (Idem, 1999, p. 6). Dessa forma, as interações globais são ao mesmo tempo causa e consequência das ações locais ou individuais que ocorrem todo o tempo no corpo.

Esse "EU" cognitivo emerge de acoplamentos dinâmicos, incluindo-se, então, todos os componentes locais sem reduzir-se a nenhuma interação em particular. "Por lo tanto, es como decir que está y no está ahí" (Idem, 1999, p. 6).

Nesse sentido, o sujeito do conhecimento existe nas suas interações locais, emergindo um ser global que aprende dentro e fora de seu ambiente, ele está presente no mundo. Sua mente "no es la representación de un determinado estado de cosas; la mente es la producción constante de esta realidad coherente que constituye un mundo, un modo coherente de organizar las transiciones locales-globales" (Idem, 1999, p. 7).

Uma cognição enativamente emergente pode resultar em dois aspectos lembrados por Varela. O primeiro deles é que, ao juntarmos os conceitos de encarnação e emergência, "la mente es fundamentalmente asunto de imaginación y de fantasía" (Idem, 1999, p. 7).

É a atividade interna destas propriedades emergentes que se traduz em mente. Assim, "a percepção é imaginária e a imaginação se baseia na percepção", conclui Varela. Outro aspecto diz respeito ao fato de que "el afecto o la emoción está en el origen de lo que hacemos todos los días en nuestro manejo e interacción con el mundo" (Idem, 1999, p. 7).

Nesse sentido, compreendemos que as emoções tomam as decisões na nossa vida, ao passo que a razão surge por último e não ao contrário como antes se imaginava. Um fator emocional pode desencadear um determinado tipo de aprendizagem, um processo que ocorre em frações de segundos e, em termos biológicos, inicialmente se apresenta enraizado nas superfícies sensorio-motriz, próximo à espinha dorsal no mesencéfalo, dirigindo-se ao que denominamos sistema límbico no córtex superior.

Talvez seja desnecessário dizer que toda criança necessita de afeto e cuidados quando pequenos, mas este é outro exemplo utilizado por Varela para revelar que estes cuidados são determinantes não só em nível das propriedades cerebrais, mas também em nível de expressões genéticas. Ou seja, a constituição corporal destas crianças pode ser modificada por ações que ocorrem em nível emocional com aqueles que ela se relaciona.

Esse fato também ocorre com pessoas adultas, pois "el afecto es una dinámica pre-reflexiva de autoconstitución del self, un autoafecto en sentido literal. El afecto es primordial, en el sentido de que soy afectado o conmovido antes de que surja un 'Yo' que conoce" (Idem, 1999, p. 10).

E nesse sentido que argumentamos uma formação docente comprometida com o cuidado e a escuta ao outro, reconhecendo e compreendendo a importância das emoções nos processos de aprendizagem de professores sem submetê-las a sobreposição da razão.

Breve reflexão sobre as contribuições de Wallon no campo do desenvolvimento humano e aprendizagem

A perspectiva da biologia do conhecer nas proposituras de Maturana e Varela são também sustentadas por Henri Wallon (1879-1962) - médico francês, que propôs sua Teoria do Desenvolvimento, considerando observações realizadas com crianças e adultos. Neste percurso teórico o autor argumenta que o homem é um ser vivo integrado à sociedade, constituído por um corpo com movimentos, sentimentos e pensamentos. Em toda estrutura corporal suas funções estão interligadas e influenciam-se mútua e continuamente.

Wallon diz que, para que tais funções possam se realizar além do corpo, são necessários estímulos e recursos obtidos no meio, apontando o próprio "meio humano" como um dos espaços para interação. Ele ressalta que o ser humano está em constante movimento devido às contínuas interpenetrações e rearranjos que ocorrem nas dimensões afetiva, cognitiva e motora. Pois é este ser, dotado de um corpo com mente, que interage com o outro e com o meio, influenciando e sofrendo influências de forma contínua.

Pensar a formação docente dentro dessa perspectiva é entender que tanto o professor como o aluno são pessoas que funcionam na sua inteireza com cognição, afeto e movimento, que se afetam reciprocamente e são afetados pelo meio social, cultural e físico, onde vivem. Nesse sentido, professor e professores formadores são complementares e qualquer modificação em um deles interfere no outro e na aprendizagem do outro.

A partir daí ressaltamos a importância que o professor formador tem em compreender as emoções dos professores nos espaços de formação, atendendo às suas emoções. Uma dinâmica que permite o desenvolvimento de relações saudáveis em seus aspectos afetivo, corporal e mental. Uma relação incompatível com a individualidade dos sujeitos inibe a compreensão de si e do outro, conseqüentemente o meio em que se vive e a construção do conhecimento, repercutindo negativamente nas atividades pedagógicas.

A educação emocional na formação: perspectivas e desafios

Uma formação docente pensada nos gabinetes de professores formadores ou na Secretaria de Educação Municipal não pode trazer as emoções dos professores ao cerne das discussões. Provoca desmotivação nos professores, em suas ações no dia a dia da sala de aula. Torna-se fragmentada, descontínua e sem conexão com suas atividades pedagógicas, especialmente por tratar-se de formações gerais.

As metodologias trabalhadas na formação, ainda que de forma geral, se constituem de uma perspectiva tradicional de educação. É comum alegações de que estas não fornecem elementos para que os problemas intra e extra escolares sejam amenizados. As metodologias trabalhadas pelos professores formadores parecem não envolver e nem despertar interesse dos professores, ainda que contribuam de forma geral, seus conteúdos não levam em consideração o mundo vivenciado pelos professores.

Estes fatores indicam que tem faltado aos professores uma dimensão coletiva, uma ação em conjunto, pensada pela própria escola, pela comunidade escolar, mas revelam também que a formação docente não se propõe a articular elementos da teoria e prática, das emoções vivenciadas pelos professores.

Todo ato educativo depende, em grande parte, do entusiasmo e interesses dos sujeitos participantes pois ocorre, também, na coletividade. Não é o caso dos espaços de formação, caracterizados por uma metodologia desconexa da realidade escolar, que tem ignorado as emoções dos professores, contribuindo para realização dos processos de ensino numa relação dicotômica. Isso implica na separação do ensino da aprendizagem, da teoria da prática, dos professores formadores de professores, da razão e da emoção. E possivelmente aniquila a ação maior do professor: contribuir para a transformação social, fazer justiça social.

Como Damásio (2004), entendemos que a emoção é um poderoso mecanismo nos processos de aprendizagem e desempenham função na comunicação e interação entre as pessoas, além de orientar a cognição.

O bem-estar implica em ficar bem, satisfação pela sua condição e a do outro. Ajuda a definir nosso estado de satisfação e de humor. O contrário disso pode resultar em processos contínuos de conflitos e insatisfação, sejam explícitos ou velados.

Essas condições de estado interno, engendrados por processos físicos ou nas relações de interações com o meio social podem causar reações que constituem emoções de fundo (Damásio, 2004), provocando ansiedade, apreensão, bem-estar ou mal-estar, tensão ou descontração.

Esses diferentes humores constituem o clima dos espaços de formação docente e tanto podem ser acolhedores como turbulentos. Por isso a aprendizagem de professores precisa ser compreendida em sentido amplo, numa condição biopsicossocial.

Nesse sentido, a educação emocional na formação de professores se propõe a facilitar o desenvolvimento de competências necessárias à gestão da aprendizagem. Surge como relevante, podendo ser compreendida como

Processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais de desenvolvimento da personalidade integral. Para isso se propõe o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções com objetivo de capacitar o indivíduo para lidar melhor com os desafios que se colocam na sua vida cotidiana. Tudo isso como finalidade de aumentar o bem estar pessoal e social (Bisqueria, 2000:243, com tradução da autora).

Obviamente que seus conteúdos variam a depender dos destinatários. No entanto, é possível que os cursos de formação de professores incluam em seus conteúdos parâmetros para inclusão de um marco conceitual sobre as emoções na formação. Pode-se partir da concepção de *autorregulação - indica que o organismo fisiológico tem uma capacidade inata de assimilar desvios e reconduzi-lo ao estado inicial, buscando o "equilíbrio" entre organismo e ambiente.*

Conforme alerta Maturana a autorregulação não é algo natural; não é algo a ser aprendido. Aprende-se a determinar o quê e o quanto alguma situação pode afetar a si mesmo; aprende-se a identificar e significar o que é para si um Estímulo Emocional Competente-EEC, como denomina Damásio (2013). O EEC pode estar presente na realidade atual ou ser recuperado da memória. Pode desencadear reações que, de forma direta ou indireta, podem "regular a vida", "promover a sobrevida" ou gerar um "processo desadaptativo" (Damásio, 2013).

Ao propor a educação emocional na formação de professores, estamos também pensando a justiça social, entendida como uma teoria de "justa distribuição de recursos e oportunidades" (RAWLS). Estamos propondo, portanto, a oportunidade que podemos ter de contribuir com o bem-estar de professores, com a escola democrática. Aprender a lidar com as emoções enquanto processo educativo, de forma criativa e saudável, é essencial para todos. Negar o que se sente pode ocasionar muitos danos, deixar suas consequências.

Considerações Finais

As emoções vivenciadas nos cursos de formação podem ser adaptativas ou trazer elementos para que seja possível o desenvolvimento do equilíbrio nas relações intra e interpessoal na escola, quando em seus conteúdos e metodologias são trabalhadas emoções sociais como a empatia, a gratidão e a admiração, por exemplo. Por outro lado, geram estados desadaptativos quando nos cursos se vivenciam a insatisfação e o desprezo pelo mundo dos professores.

Os olhares dispensados para a escola também são devedores de uma política pública que desvaloriza a educação. Salários baixos, condições de trabalho cada vez mais precárias, desvalorização da profissão docente, dentre outros, são indicadores que têm uma materialização física não apenas nas escolas, mas também, enraízam comportamentos e sentimentos porque estão no pensamento do professor. Sendo assim, a política educacional não se refere apenas as leis e ações escolares; ela tem o poder de criar consensos, pensamentos, ideologias, formas de conceber o espaço da escola.

Neste caso, infelizmente, a política educacional, por não tratar de forma adequada a formação de professores, insistindo em responder às demandas mercadológicas independente das necessidades dos professores, tem gerado um discurso, que traduz um estado de ânimo negativo, que revela a desesperança com relação à positividade das iniciativas governamentais. Este estado de ânimo corresponde à insatisfação.

É certo que a insatisfação é um termo amplamente usado por professores que frequentam a rede pública de ensino. No entanto, tem escapado o que é essencial diante do reconhecimento de que os docentes estão tomados pela insatisfação: diante de uma situação que é geradora de falta de prazer, sensações e percepções que são ativadas com valorações negativas. Neste caso, a política de formação continuada tem gerado um campo intersubjetivo e consensual de compreensão sobre ela mesma, que pode ser traduzido como a produção/manutenção de um estado permanente de insatisfação.

O comportamento gerado pela insatisfação está mudando de um fenômeno privado para um fenômeno público, pois no passado, os professores expressavam sua insatisfação com as escolas e formações para alguns familiares, amigos, colegas; agora, eles denunciam publicamente, em diferentes espaços, sem qualquer tipo de reserva ou restrição.

A questão a ser destacada, neste contexto, é a de que a insatisfação, em termos emocionais, gera a incapacidade empática e a ausência de estados de bom-humor, entusiasmo e confiança (Vallés, 2000:153). Neste caso, os professores tendem a não estabelecer relações produtivas e harmoniosas com os sujeitos promotores da formação, pois ela passa a constituir, no seu imaginário, um episódio negativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

VALLÉS, A. A Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas. Madrid: EOS, 2000.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

DAMÁSIO, António R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução: Laura Teixeira Motta; revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos** adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor** Campinas: Autores Associados, 2004.

Doménech, B. D. **Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su bordaje terapéutico**. *Psicología Educativa*, 1, 1, 1-16, 1995.

Duran, Extremera y Rey. **Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en educación primaria, secundaria y superior** Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones, 17, 45-62.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social** Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

JESUS, Saul N. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, 2000.

_____. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente** Katálysis, Florianópolis, v.7, n. 2, p. 192-202, jul-dez, 2004.

LAPO, Flavinês. R. e BUENO, Belmira. **Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p.65-88, mar., 2003, p. 65-88.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009.315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**/ Humberto Maturana; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, 203p. -(Humanitas).

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade. Campinas, v.25, n.89, set/dez, 2004, p.1127-1144.

RAWLS, John. **A theory of justice**, Cambridge: Harvard University Press, 2000 (revised edition)

SANTOS, B.S. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. In: SANTOS, B.S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa** Tradução de Carlos Braga e Ana Maria Braga, Lisboa: Editora Presença, 2014.

[1] Humberto Maturana desenvolveu a teoria biológica do conhecimento, na qual apresenta conceitos e noções originais que nos auxiliam diretamente na compreensão de como as pessoas constroem conhecimento ou como elas aprendem. Juntamente com Francisco Varela criam e aprimoram o conceito de Autopoiese, resgatando questões relacionadas às emoções. Varela se dedicou a estudar as bases biológicas do conhecimento, investigando os fenômenos cognitivos e especializou-se em consciência. Para ambos, construímos conhecimento sozinhos, na nossa auto-organização, na nossa ontogenia.