

THALITA CUNHA DE REZENDE

**AUTOESTUDO SOBRE AS EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Viçosa
Minas Gerais – Brasil
2014

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

R467a
2014
Rezende, Thalita Cunha de, 1987-
Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês
em uma escola pública / Thalita Cunha de Rezende. – Viçosa,
MG, 2014.
xi, 128f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Inclui bibliografia.

1. Estudo e ensino. 2. Educação afetiva. 3. Linguagem e línguas. 4. Formação de professores. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 407

THALITA CUNHA DE REZENDE

**AUTOESTUDO SOBRE AS EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de março de 2014.

Rodrigo Camargo Aragão

Hilda Simone Henriques Coelho

Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

Dedico este trabalho aos “meus meninos”, meus alunos queridos que marcaram meu primeiro ano na escola pública e que me ensinaram a ser professora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pai eterno, que escuta meu coração e a quem eu entrego minha vida todos os dias. É Ele quem guia meus passos sempre no rumo certo. Obrigada, Pai, por mais essa etapa cumprida, devo tudo a Ti. “Barco à vela solto pelo mar, vou pra onde o vento do Senhor levar”. Sempre!

À minha família amada, minha base, meu chão, meu porto seguro. Pai, mãe, irmão, avó, muito obrigada pela certeza do amor. Vivo por vocês e para vocês! Obrigada pelas orações, pela força e pelos tantos momentos de carinho.

A Vinicius, meu amor, pela compreensão, força e companheirismo. Sua ajuda para a realização deste trabalho foi essencial. Que venham outras batalhas ao seu lado, pois, assim, serão mais amenas, como esta.

À Rosânia e ao Marcos pelas incessantes orações e pela torcida para que tudo desse certo! Muito obrigada!

Aos meus amigos, por tornarem minha vida mais colorida e suave. Em especial à Ana Lucia, Lid, Rê, Gilmara e Glauber! Amo muito!

À Vânia, um presente que Deus me deu nessa estadia em Viçosa. Dizem que amigos são reconhecidos e sinto que foi assim com a gente. Torço muito e peço a Deus que derrame muitas e muitas felicidades e bênçãos na sua vida, minha amiga!

Aos “meus meninos”, meus alunos amados, que marcaram meu primeiro ano na escola pública, que me deram uma canseira danada, mas me ensinaram sobre ser professora mais do que meus sete anos de profissão antes dessa experiência. Agradeço em especial a Jackson, com quem criei laços de amizade para além da sala de aula. Estarei sempre torcendo pelo seu sucesso, baby! Conte comigo!

À diretora da escola por ter autorizado a realização desta pesquisa e aos colegas que fizeram parte dessa caminhada.

Aos professores e colegas do Mestrado que tanto me ensinaram e aos funcionários do Departamento de Letras, pela ajuda e parceria. Obrigada pela convivência amiga e pelo compartilhamento de experiências e emoções.

À CAPES e à sociedade brasileira, pelo apoio financeiro que tornou possível este estudo. Espero retribuir com meu esforço e dedicação à educação deste país.

À professora Ana Maria Barcelos, por me acompanhar desde o início da graduação, por seu apoio quando decidi ser professora na escola pública, por sua orientação atenciosa, por sua enorme paciência e humanidade, por ser essa pessoa que ilumina e inspira todos ao seu redor. Muito da professora que sou hoje é graças a você. Serei eternamente grata!

Agradeço imensamente à Hilda Simone pela presença doce, suave e amorosa em meio a tanta correria e dificuldades. Você é a paz em pessoa! Obrigada pelos direcionamentos nessa pesquisa e pela participação na banca. Obrigada pelo exemplo de mulher e professora.

Ao professor doutor Rodrigo Camargo Aragão por aceitar o convite de participação da banca de defesa para compartilhar seus conhecimentos e experiências e contribuir com este estudo.

“[...] teaching tugs at the heart, opens the heart, even breaks the heart – and the more one loves teaching, the more heartbreaking it can be. The courage to teach is the courage to keep one’s heart open in those very moments when the heart is asked to hold more than it is able so that teacher and students and subject can be woven into the fabric of community that learning, and living, require”. (PALMER, 2007, p.2)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
RESUMO	X
ABSTRACT	XI
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	1
1.1. OBJETIVOS	2
1.1.1. OBJETIVO GERAL	2
1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	2
1.2. JUSTIFICATIVA	3
1.3. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	4
REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
2.1. O AUTOESTUDO.....	6
2.1.1. O AUTOESTUDO: DAS ORIGENS À ATUALIDADE	7
2.2. EMOÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
2.2.1. PESQUISAS SOBRE EMOÇÕES DE PROFESSORES NO CENÁRIO INTERNACIONAL	14
2.2.2. ESTUDOS DE EMOÇÕES DE PROFESSORES NO BRASIL	19
2.2.3. EMOÇÕES, BIOLOGIA DO AMOR E A EDUCAÇÃO EM HUMBERTO MATURANA	27
2.2.3.1. Emoções nas reflexões de Maturana	27
2.2.3.2. A Biologia do Amor e a Educação.....	31
METODOLOGIA	35
3.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	35
3.1.2. O MÉTODO DESTE AUTOESTUDO	40
3.2. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E PARTICIPANTES	41

3.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	45
3.3.1. DIÁRIO	45
3.3.2. MEMORANDO DA AMIGA CRÍTICA.....	46
3.4. ANÁLISE DOS DADOS	47
DISCUSSÃO DOS DADOS.....	49
4.1. DO SONHO AO PESADELO: PRIMEIRAS EMOÇÕES.....	50
4.1.2. RELAÇÃO COM OS ALUNOS	51
4.1.3. RELAÇÃO COM OS COLEGAS DE TRABALHO	62
4.1.4. MINHA PRÁTICA	71
4.2. QUANDO O AMOR FALA MAIS ALTO.....	82
4.2.1. MINHA PRÁTICA	84
4.2.2. RELAÇÃO COM OS ALUNOS	90
4.2.3. RELAÇÃO COM OS COLEGAS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
5.1. RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	100
5.1.1. QUAIS SÃO AS MINHAS EMOÇÕES E COMO ELAS SÃO CONSTRUÍDAS?.....	100
5.1.2. QUAL É A RELAÇÃO ENTRE MINHAS EMOÇÕES E AÇÕES NO CONTEXTO DA ESCOLA?.....	101
5.1.3. DE QUE FORMA MINHAS EMOÇÕES INFORMAM MINHA PRÁTICA?.....	102
5.2. IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO	103
5.3. LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO.....	105
5.4. SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS SOBRE EMOÇÕES DE PROFESSORES.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Artigos publicados nas revistas de LA.....	22
Tabela 2:	Panorama dos estudos de emoções de professores no Brasil.....	24

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Primeiro andar da escola.....	39
Figura 2:	Segundo andar da escola.....	39

REZENDE, Thalita Cunha. Universidade Federal de Viçosa, março de 2014. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

RESUMO

Pesquisas sobre a prática de professores e o processo de ensino/aprendizagem têm explorado questões de cunho emocional há pelo menos trinta anos (ZEMBYLAS, 2003). De acordo com Hargreaves (2000), a dimensão emocional é um dos aspectos mais fundamentais do ensino. Zembylas (2003) argumenta que emoções de professores estão relacionadas a fatores como sua identidade, suas crenças e valores, à política do contexto de trabalho, ao relacionamento com alunos e colegas de trabalho e à prática do professor. Embora estudos sobre esse tema sejam bem desenvolvidos no contexto internacional, investigações sobre emoções de professores na área da Linguística Aplicada no Brasil são ainda escassos, como apontam Coelho (2011) e Candido Ribeiro (2012). Baseando-me, nos pressupostos teóricos de Hargreaves (1998, 2000), Zembylas (2003, 2004), O'Connor (2008) e Coelho (2011) e, sobretudo, nas reflexões do biólogo chileno Humberto Maturana (1996, 2001, 2002, 2009) sobre emoções, neste trabalho, investigo minhas emoções enquanto professora de inglês em uma escola pública. Para tanto, utilizo o tipo de pesquisa do autoestudo (SAMARAS, 2011) e busco responder às seguintes perguntas de pesquisa: (1) Quais são as minhas emoções e como elas são construídas? (2) Qual é a relação entre minhas emoções e ações no contexto da escola? (3) De que forma minhas emoções informam minha prática? Para responder a essas perguntas, utilizei como instrumentos de coleta de dados diário de emoções (ZEMBYLAS, 2004) e memorando da amiga crítica (SAMARAS, 2011). Os resultados apontaram para emoções de tristeza, frustração e indignação em relação à minha prática, à relação com alunos e colegas de trabalho, à política educacional e à cultura do contexto que me levaram a ações contraditórias em um primeiro momento e emoções de felicidade, entusiasmo e esperança em um segundo momento. Os resultados também revelaram para a importância da reflexão para transformações nos domínios de ação.

REZENDE, Thalita Cunha, MSc. Universidade Federal de Viçosa. March, 2014. **A self-study about the emotions of an English teacher at a public school.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

ABSTRACT

Research studies on teaching practice and about the teaching/learning process have been exploring emotions for at least 30 years (ZEMBYLAS, 2003). According to Hargreaves (2000), the emotional dimension is one of the most important aspects of teaching. Zembylas (2003) argues that teacher emotions are related to their identities, beliefs and values, politics, relationship with students and co-workers and to teachers' practice. Although studies about teachers' emotions are well developed in the international context, research on this topic is still scant in Applied Linguistics in Brazil, as pointed out by Coelho (2011) and Candido Ribeiro (2012). The theoretical framework is based on studies about emotions (HARGREAVES 1998, 2000; ZEMBYLAS, 2003, 2004; O'CONNOR, 2008; COELHO, 2011), mainly on the reflections of the Chilean biologist Humberto Maturana. In this self-study research (SAMARAS, 2011), I investigate my own emotions as an English teacher at a public school and try to answer the following research questions: (1) What are my emotions? How are they constructed? (2) What is the relationship between my emotions and actions in the school context? (3) How do my emotions inform my practice? Data were obtained through an emotion diary (ZEMBYLAS, 2004) and a critical friend memo (SAMARAS, 2011). The results have shown that my emotions of sadness, frustration and indignation were related to my practice, to the relationship with students and colleagues and to the school politics and culture, which led me to contradictory actions, in the first moment; and emotions of happiness, enthusiasm and hope, in a second moment. Moreover, results have also indicated the importance of reflection to transformations in the domains of action.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tradicionalmente, pesquisas desenvolvidas na área educacional sobre professores têm enfatizado aspectos cognitivos em detrimento dos emocionais (ZEMBYLAS, 2003). De acordo com Zembylas (2003), apenas a partir dos anos 80 é que esse tema passou a ser considerado por pesquisadores da área educacional devido, sobretudo, ao pensamento ocidental que marginaliza as emoções, subjugando-as à razão. Atualmente, a pesquisa de emoções de professores é bem desenvolvida no exterior na área de Educação (ZEMBYLAS, 2003, 2004; HARGREAVES, 1998, 2000; O'CONNOR, 2008; SCHUTZ & ZEMBYLAS, 2009). Esses estudiosos argumentam que ensinar é uma prática emocional e que emoções de professores estão relacionadas a alguns fatores, tais como, relação com alunos, com colegas de trabalho, com sua própria prática, com a disciplina que lecionam, com a política e a cultura da escola, com seus valores e crenças, etc.

Recentemente, na Linguística Aplicada (doravante LA) nacional, alguns pesquisadores da área de formação de professores e de ensino-aprendizagem têm se interessado pelo tema e pesquisas comprovam a íntima relação entre emoções e ensino-aprendizagem (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; CANDIDO RIBEIRO, 2012; MASTRELLA, 2011). O caráter transdisciplinar da LA permite a pesquisadores dessa área o diálogo com outras ciências (LEFFA, 2001), por isso, Candido Ribeiro (2012) pesquisou emoções de professores apoiando-se na área de educação e Aragão (2007) e Coelho (2011) dialogaram com a área da biologia, especificamente com as reflexões de Maturana. Humberto Maturana é um biólogo chileno que aborda a questão das emoções por um viés singular, argumentando que as emoções fazem parte do ser humano. Por isso, esse estudioso afirma que nós nos movemos em domínios emocionais, ou seja, nossas emoções movem nossas ações.

Pesquisas de emoções de professores no âmbito nacional em LA são recentes e os estudos existentes tratam de professores em formação inicial e continuada (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; MASTRELLA, 2011; CANDIDO RIBEIRO, 2012). Não há pesquisas sobre professores iniciantes recém-formados, uma fase tão conturbada na vida profissional do professor (ASSIS-PETERSON & SILVA, 2011).

Além disso, não há estudos em que o próprio professor seja o pesquisador, pois a tradição da pesquisa de professores é um acadêmico que atua em universidades ir até o contexto de um professor, mais comumente em escolas públicas (PAIVA, 2005) e pesquisar esse educador e sua prática. Entretanto, conforme Lassonde et al (2009), há duas décadas surgiu um novo tipo de pesquisa qualitativa no cenário educacional, o autoestudo. Segundo Samaras (2011), neste tipo de estudo, os pesquisadores investigam seus próprios contextos de trabalho a fim de problematizar suas práticas, visando à melhor compreensão de seus desempenhos, a um melhor ensino para seus alunos e a uma contribuição mais ampla para o conhecimento educacional e de formação de professores.

Diante dessas considerações iniciais, esta pesquisa é um autoestudo no qual investigo minhas emoções enquanto professora de inglês iniciante em uma escola pública. Para tanto, assim como Aragão (2007) e Coelho (2011), apoio-me, principalmente, nas reflexões de Humberto Maturana (1996, 2001, 2002, 2009), mas também nas considerações de Zembylas (2003, 2004), Hargreaves (2000), O'Connor (2008), dentre outros, e procuro responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as minhas emoções e como elas são construídas?
- b) Qual é a relação entre minhas emoções e ações no contexto da escola?
- c) De que forma minhas emoções informam minha prática?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é investigar e compreender minhas emoções enquanto professora de inglês no contexto da escola pública e suas relações com meu modo de ensinar. Assim, considero os seguintes objetivos específicos:

1.1.2. Objetivos específicos

- a) Investigar e identificar minhas emoções e como elas são construídas no contexto escolar onde atuo;

- b) Investigar a relação entre minhas emoções e ações no contexto escolar;
- c) Investigar de que forma minhas emoções modulam meu modo de ensinar.

1.2. Justificativa

Desde a graduação, o tema “emoções no processo de ensino-aprendizagem” chamava minha atenção, tanto que minha monografia ao final do curso de Letras foi sobre a relação entre emoções de alunos de Língua Inglesa e a produção oral nesse idioma. Ao iniciar o mestrado, a intenção era pesquisar emoções de professores porque queria entender melhor o papel das emoções na tarefa de ensinar e no dia-a-dia do professor. Pois bem, quando soube que seria professora de inglês em uma escola pública, ao final de 2012, eu e minha orientadora decidimos que faria uma pesquisa de autoestudo sobre as minhas emoções na escola pública. Achei fantástica a ideia de pesquisar e compreender minhas próprias emoções como professora de Língua Inglesa no contexto da escola pública e como essas emoções modulariam meu modo de ensinar e de me relacionar nesse espaço. Seria a minha primeira experiência nesse contexto e desejava muito ser professora de escola pública, apesar de relatos de alguns colegas sobre a dificuldade do trabalho nesse contexto e sobre o alto índice de desistência de professores logo nos primeiros anos. Sobre isso, Assis-Peterson e Silva (2011, p.360) afirmam que

“[...] muitos de nossos ex-alunos, ao tentarem dar aulas na escola pública, atraídos pelo ideal de fazer algo diferente pela escola, acabam por desistir nos primeiros meses, às vezes, até mesmo da carreira de professor” (ASSIS-PETERSON & SILVA, 2011, p.360).

Além disso, Zembylas e Schutz (2009, p.3) destacam que aproximadamente 50% dos professores abandonam a carreira nos primeiros cinco anos e, provavelmente, isso se deva à “[...] natureza emocional da profissão de professor”. Assim, uma das primeiras justificativas deste estudo diz respeito à importância de se investigar as emoções de uma professora iniciante no contexto da escola pública (devido à escassez de trabalhos sobre esse tópico). Dessa forma, decidi realizar este autoestudo para verificar quais seriam minhas emoções nesse contexto tradicionalmente menosprezado por professores de inglês (ASSIS-PETERSON & SILVA, 2011).

A segunda justificativa é o fato de que na LA nacional consta apenas um

autoestudo desenvolvido por uma formadora de professores (BARCELOS, 2010), portanto, esta é a primeira pesquisa de autoestudo desenvolvida por uma professora em serviço iniciante em uma escola pública. Esta pesquisa, de um modo geral, dá voz a esses profissionais e apresenta e discute as emoções envolvidas nesse processo. De acordo com Assis-Peterson e Silva (ibid., p.359)

[...] há falta de pesquisas enfocando especificamente professores iniciantes e os processos e fatores envolvidos em sua indução e socialização no contexto escolar. Estudos sobre indução e socialização de professores iniciantes são importantes porque oferecem uma janela para os processos pelos quais passam ao ingressar na profissão. Por igual, são particularmente significativos para nós, formadores de professores, ao fornecerem informações preciosas que podem nos auxiliar a explorar, identificar e abordar as várias influências e desafios que os professores iniciantes enfrentam em seus primeiros anos. Tais aspectos da profissão podem ser incorporados ao currículo e, assim, possivelmente, contribuir para melhor preparar nossos alunos e professores iniciantes em seu processo de socialização na profissão. (ASSIS-PETERSON & SILVA, 2011, p.359).

A terceira justificativa diz respeito à importância do estudo das emoções na área de ensino-aprendizagem. Hargreaves (2000, p.824) apropriadamente defende que “ensinar é uma prática emocional”. Portanto, considerando a importância da emoção para a prática do ensino, é importante que professores tenham conhecimento de suas emoções para que melhor compreendam sua prática e o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, apesar da relevância da emoção para a prática do ensino, pesquisas sobre emoções de professores são escassas no cenário da LA nacional (COELHO, 2011). Portanto, este estudo justifica-se, ainda, por ajudar a preencher essa lacuna.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, introduzi o trabalho apresentando seu tema, os objetivos, as perguntas de pesquisa e as justificativas. No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, a saber, a pesquisa de autoestudo (LASSONDE ET AL, 2009; SAMARAS, 2011, dentre outros), estudos sobre emoções de professores no cenário internacional (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2003, 2004, O’CONNOR, 2008) e

as reflexões de Maturana (1996, 2001, 2002, 2009) sobre emoções e a Biologia do Amor. O terceiro trata sobre a metodologia empregada e apresenta a natureza dessa pesquisa, o contexto, as participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. No quarto capítulo, apresento os resultados e a discussão dos dados. Por fim, no quinto capítulo retomo as perguntas de pesquisa, sugiro contribuições deste trabalho para a área de LA, trato sobre as limitações deste estudo e teço sugestões para futuras pesquisas sobre emoção de professores.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que embasou o desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira seção, faço uma abordagem histórica sobre o autoestudo e apresento alguns estudos dessa natureza. Na segunda, apresento e discuto o referencial de emoção adotado nesta pesquisa e faço um breve histórico dos estudos sobre emoções de professores no âmbito da Linguística Aplicada nacional a fim de traçar um panorama mais abrangente do contexto em que esta pesquisa está inserida.

2.1. O autoestudo

O autoestudo é um tipo de pesquisa consolidada no campo de formação de professores e internacionalmente reconhecida pela comunidade acadêmica (ZEICHNER, 1999; HAMILTON & PINNEGAR, 2000; BULLOUGH & PINNEGAR, 2001; DINKELMAN, 2003; SAMARAS & FREESE, 2009; LUNENBERG & SAMARAS, 2011; SAMARAS, 2011).

Algumas transformações na área de formação de professores nas últimas décadas propiciaram a emergência desse tipo de pesquisa no cenário acadêmico. Samaras (2011, p.49) afirma que “[...] embora pesquisadores do autoestudo tenham sido influenciados por paradigmas anteriores, tornou-se um paradigma próprio, único”¹. A seguir, teço um breve histórico sobre o autoestudo apontando o início, o desenvolvimento e seu panorama atual.

¹ Minha tradução para “[...] although self-study scholars were influenced by earlier paradigms, self-study became a unique paradigm of its own” (SAMARAS, 2011, p.49).

2.1.1. O autoestudo: das origens à atualidade

De acordo com Samaras (2011), a pesquisa de autoestudo iniciou-se no começo dos anos 90 na área de formação de professores quando estes passaram a investigar suas práticas e a sistematizar esse estudo. Samaras e Freese (2009) afirmam que a origem do autoestudo está relacionada a três momentos que se mesclaram na área de formação de professores: a pesquisa feita por professores, a prática reflexiva e a pesquisa-ação. Nos parágrafos seguintes, discorro sobre esses três tópicos e pontuo as relações com o surgimento do autoestudo.

A formação de professores sempre foi uma área de interesse dos profissionais da educação. Contudo, a pesquisa realizada nesse campo nem sempre foi conduzida pelos próprios professores. Segundo Pérez Gómez (1995), o positivismo foi o paradigma que influenciou o pensamento durante o século XX. Por isso, nessa época, o modelo que prevaleceu na área de formação de professores foi o da racionalidade técnica, que encarava o professor não como um teórico, mas como um simples aplicador de técnicas e teorias. Fávero e Tonieto (2010, p.5) afirmam que nesse paradigma “[...] há uma nítida separação entre a investigação e a prática: os investigadores da ciência básica proporcionam os saberes necessários que serão mecanicamente aplicados pelos executores desses saberes”. Esses “investigadores da ciência” eram os acadêmicos, os professores formadores. Isso quer dizer que pesquisas sob o ponto de vista de professores em serviço não existiam, pois somente as pesquisas teóricas da academia eram valorizadas.

Ao final do século XX, o paradigma construtivista ganha força e a corrente prática ganha destaque através das ideias de Donald Schön, inspirado em John Dewey. Foi nessa época que professores passaram a ser vistos como pesquisadores de suas práticas e geradores de conhecimento. Esses pensamentos tiveram relação direta com o surgimento do autoestudo.

Lalanda e Abrantes (1996) afirmam que Dewey defendia o conhecimento como um instrumento e não um fim, ou seja, deveria ser um aliado dos indivíduos e não algo que os reprimisse. Por isso, Dewey defendia a ideia do pensamento reflexivo, que se difere do pensamento ordinário por alguns motivos: não se tem controle sobre este e nem se pretende chegar a uma conclusão; já aquele é consciente, logo, o indivíduo quer chegar a uma conclusão e achar uma solução para o problema. De acordo com Pimenta

(2005), nos anos 90, Schön, movido pelas ideias de Dewey, foi o primeiro a propor uma reforma nos currículos dos cursos de formação de profissionais. A preocupação de Schön consistia na valorização da prática, da experiência e da reflexão. Dessa forma, esse movimento abriu brechas para o reconhecimento de profissionais enquanto pesquisadores e transformadores de sua prática. Schön (1995) inspira os profissionais da educação à medida que defende a prática reflexiva como libertadora para o sistema educacional. Esse pensador afirma que para o sistema burocrático escolar o importante é o saber fixo, categórico, que é “transmitido” pelo professor e que deve ser memorizado pelo aluno. Schön (op.cit.) critica a valorização exacerbada dada a esse saber e propõe a articulação entre o conhecimento-na-ação e o saber escolar, o que ele denomina de ensino na reflexão-na-ação. Esse reconhecimento da prática reflexiva e do professor como pesquisador teve forte influência sobre o autoestudo.

Além da pesquisa feita por professores e da prática reflexiva, outro fato que impulsionou o surgimento do autoestudo foi a pesquisa-ação. De acordo com Elliott (2007), o início do que posteriormente foi chamado de pesquisa-ação deu-se na Inglaterra na década de 70, a partir da ideia de que professores podem ser pesquisadores de suas práticas. Tratava-se de um projeto coordenado por Stenhouse, que propunha o trabalho entre um professor (prático) e um especialista acadêmico. Vale destacar que Elliot utiliza a expressão “prático” para denominar professores, o que parece limitar o profissional, como se o professor não fosse também um teórico. De qualquer forma, o projeto de Stenhouse era uma iniciativa que objetivava promover a colaboração entre professores e acadêmicos (formadores) para o desenvolvimento reflexivo de um agente capaz de transformar sua prática. Contudo, Elliott (op.cit.) afirma ter ocorrido um conflito entre esses profissionais em relação aos seus interesses: os especialistas reivindicavam serem detentores da teoria e subjugavam os professores a meros aplicadores de teorias. Consequentemente, a proposta inicial, que era muito positiva, perdeu seu valor, já que o professor voltou a ser encarado como um técnico e o especialista assumiu o papel de “pensador”, detentor de um conhecimento teórico inacessível aos “práticos”. Segundo Elliott (2007), nos últimos 20 anos, a pesquisa-ação mudou de contexto e passou a se concentrar em programas de pós-graduação, logo, o foco não é mais a escola, mas sim a produção acadêmica. Entretanto, esse autor chama a atenção para efeitos positivos da pesquisa-ação: a autodescoberta e o autoconhecimento. Isso quer dizer que o professor passou a pensar reflexiva e criticamente sobre sua

prática, o que lhe conferiu maior agência e, conseqüentemente, poder para transformar a educação. Samaras (2011) explica que muitos estudiosos que conduziam pesquisas-ações passaram a realizar autoestudos. Na verdade, ela afirma que formadores de professores perceberam que precisavam pesquisar suas próprias práticas, já que a maioria das pesquisas-ações era realizada por formadores e os participantes eram professores de escolas regulares. Isso mostra que esses dois tipos de pesquisa possuem similaridades, mas também diferenças. Em ambas as pesquisas, estudiosos investigam problemas relacionados a suas práticas a fim de melhorar seus modos de ensinar. Contudo, segundo Samaras (op.cit.), a pesquisa-ação, como o próprio nome diz, está preocupada com a ação, assim, o objetivo é a mudança da prática na sala de aula. Já o autoestudo concentra sua atenção na pessoa. Para Samaras e Freese (2009), o autoestudo foca tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional do pesquisador. Dessa forma, o que está em jogo é quem é o professor e qual é sua função (SAMARAS & FREESE, 2009). O autoestudo coloca o professor no centro da pesquisa, objetivando entender seu papel no processo de ensino/aprendizagem e, por exemplo, como suas crenças e atitudes impactam a aprendizagem dos alunos. O foco não está na prática do professor, mas sim nele próprio. Por isso, perguntas de pesquisa de autoestudo geralmente são acompanhadas de pronomes pessoais (“eu”; “meu”, “minha”), pois o professor sempre se coloca na questão. Além disso, em ambas as pesquisas há a figura de um “colaborador”. Na pesquisa-ação, este é, em geral, um formador de professores que pesquisa um professor em serviço para investigar suas ações. No autoestudo, a presença do colaborador é opcional, porém altamente aconselhável (SAMARAS, 2011). Nesse tipo de pesquisa, o colaborador não é necessariamente um formador, pode ser um colega de trabalho, por exemplo, e é uma pessoa que o próprio professor escolhe para ajudá-lo a refletir criticamente sobre sua pesquisa (chamado de “amigo crítico”). Segundo Samaras e Freese (2009), professores engajados na pesquisa do autoestudo passaram a se assumir enquanto produtores de teorias e a pesquisar suas próprias práticas. Assim, contribuem e colaboram com a ampliação do conhecimento na área de formação de professores.

Atualmente, há um grupo de estudos específico sobre o autoestudo, o *The Self-Study of Teacher Education Practices* (S-STEP), que se formou dentro da Associação Americana de Pesquisas Educacionais (*American Educational Research Association – AERA*) e foi constatado como um dos maiores grupos da associação (BULLOUGH &

PINNEGAR, 2001). Desde 1996, ocorre bianualmente uma Conferência Internacional – *International Conference on the Self-Study of Teacher Education Practices* – na *Queen’s University*, Inglaterra, que reúne pesquisadores para apresentações e discussões de trabalhos da área. Aliás, existe um periódico específico sobre esse tipo de pesquisa, o *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, que publica trabalhos três vezes ao ano. Samaras e Freese (2009) também citam o livro *The International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* de Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell (2004) como forte contribuição para a formalização do autoestudo na área de formação de professores. Isso posto, constata-se que o autoestudo é uma área recente no campo da pesquisa na formação de professores, mas está evoluindo rapidamente. Zeichner (1999, p.8) afirma pertinentemente que “O nascimento do autoestudo na área da formação de professores por volta dos anos 90 é, provavelmente, o único desenvolvimento significativo na área da pesquisa sobre formação de professores desde seu início”², pois nunca houve tantas pesquisas conduzidas pelos próprios professores.

Tendo discorrido sobre a origem do autoestudo, nos parágrafos seguintes apresento duas pesquisas dessa natureza realizadas por formadores de professores nos Estados Unidos, a saber, Brubaker (2011) e Ritter (2011) por acreditar que seus desenhos de pesquisa e questionamentos são importantes para este estudo.

Brubaker (2011) desenvolveu um autoestudo durante seus três primeiros semestres como formador de professores enquanto lecionava a disciplina “Diversidade na Educação Fundamental” em uma universidade. Ele comenta que, devido a experiências anteriores, acreditava em um ensino democrático, mas logo no início de seu trabalho percebeu um conflito entre suas crenças e as de seus alunos. Por isso, a fim de compreender e examinar seus ideais em relação a sua prática, optou pelo autoestudo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram documentos do curso, análises dos alunos (avaliações do curso) e análises pessoais (diário pessoal sobre seu modo de ensinar). Como resultados da pesquisa, Brubaker comenta que percebeu que seus alunos não estavam acostumados com um tipo de ensino mais democrático e autônomo, nem preparados para tal. Mesmo assim, ele afirma ter insistido em sua posição. O interessante é que o pesquisador comenta que, ao escrever e reler suas reflexões no

² Minha tradução para: “The birth of the self-study in teacher education movement around 1990 has been probably the single most significant development ever in the field of teacher education research. (ZEICHNER, 1999, p.8).

diário, deu-se conta de que estava sendo autoritário ao impor seu modo democrático de ensinar. Por isso, durante o processo do autoestudo, foi ajustando suas ações a fim de balancear suas crenças com as dos alunos. Esse resultado imediato proporcionado pelo autoestudo é previsto em Samaras (2011, p.74): “O conhecimento gerado por perguntas de pesquisadores, em oposição a questionamentos de pesquisadores externos, tem utilidade imediata para o contexto do pesquisador [...]”³. Com o tempo, o pesquisador conta que, apesar do desafio e da dificuldade em adotar métodos por ele considerados autoritários, ao final do curso estava orgulhoso de si mesmo e feliz com suas transformações pedagógicas. Além disso, Brubaker comenta que, ao longo do curso, seus alunos reconheceram os benefícios e vantagens de um ensino mais democrático e autônomo. Ele também afirma que o autoestudo o auxiliou a repensar seu modo de ensinar e encarar a formação de professores.

Ritter (2011) conduziu um autoestudo com o objetivo de compreender seus “desafios afetivos” enquanto formador iniciante de professores. Ele conta que lecionou em escolas durante três anos antes de iniciar sua carreira como formador. A coleta de dados foi realizada por meio de diário pessoal e relatórios de observação de aulas de seus alunos durante três anos. Dentre os vários desafios enfrentados, Ritter comenta que sentiu desapontamento, medo, apatia, exaustão, frustração e inquietação diante de situações diversas. O pesquisador afirma, por exemplo, ter sentido desapontamento quando percebeu que passava pelo mesmo “processo confuso” que seus alunos em formação; medo de regredir enquanto professor e perder sua identidade e exaustão diante das inúmeras responsabilidades atribuídas a seu trabalho. Esse professor também comenta sobre sua dificuldade em lidar com as relações interpessoais com seus alunos e sobre a tensão que sentia em desempenhar o papel de avaliador. Sobre as implicações de suas descobertas, Ritter afirma ter compreendido as complexas tensões existentes na sua transição de professor para formador de professores e o papel de suas emoções em seu processo de desenvolvimento profissional. Para a área de formação de professores, ele argumenta que esse estudo serviu para destacar os desafios enfrentados por formadores iniciantes e para chamar a atenção da comunidade sobre como estes estão desamparados na difícil tarefa de aprender a formar professores. Ritter comenta que a opção pelo autoestudo foi excelente para entender seu processo de desenvolvimento profissional.

³ Minha tradução para “Knowledge generated by practitioners’ inquiries, as opposed to those of outside researchers, has immediate utility to the practitioner’s context [...]” (SAMARAS, 2011, p.74).

Nos últimos anos, pesquisadores de LA têm se dedicado à área de formação de professores (GIMENEZ, 2005; 2010; TELLES, 2009; CELANI, 2010). Contudo, apesar de reconhecido e amplamente desenvolvido no exterior, ainda são raras pesquisas de autoestudo de professores. Foi feita uma busca em quatro reconhecidas revistas da área: (1) Revista Brasileira de Linguística Aplicada (2001-2012), (2) Trabalhos em Linguística Aplicada (2000-2013), (3) Revista Horizontes em Linguística Aplicada (2008-2013) e (4) Linguagem e Ensino (1998-2013). Pesquisei pela palavra “autoestudo” e “auto-estudo” (grafia anterior à nova regra ortográfica) e não foi encontrado nenhum trabalho tanto no título, quanto nas palavras-chaves e nos resumos. Também pesquisei nos anais e cadernos de resumos disponíveis dos principais congressos da área – CLAFPL 2006⁴, 2010 (caderno de resumos impresso) CBLA 2012⁵ – por pesquisas de autoestudo e nada foi encontrado.

Há apenas uma pesquisa e, assim como a maioria dos autoestudos no exterior, foi realizada por uma formadora de professores. Trata-se da investigação de Barcelos (2010a), uma educadora que decidiu investigar sua própria prática enquanto condutora de um programa de educação continuada em uma universidade em Minas Gerais – PECPLI (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa)⁶. Esse grupo é formado por professores de inglês de escolas regulares – públicas ou privadas - da região, duas professoras que lideram os encontros e alunos da graduação em Letras interessados pelo assunto. Os encontros acontecem quinzenalmente para a apresentação e discussão sobre assuntos do ensino-aprendizagem da língua e da educação em geral. A autora comenta que as histórias partilhadas, desabafos e emoções relatadas pelos participantes a fizeram refletir sobre sua própria prática enquanto formadora de professores e em relação a seu papel no projeto. Seu objetivo era refletir sobre questões como “Por que me dói tanto ouvir essas histórias?”; “Por que às vezes não sei o que fazer?” (ibid., p.72). Vê-se, portanto, que a pesquisadora queria compreender seu papel no PECLPI e entender como suas emoções se relacionavam com as dos professores participantes. Os instrumentos de coleta de dados foram notas de campo, documentos e

⁴ Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm. Acesso em 25 de agosto de 2013.

⁵ Disponível em <http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>. Acesso em 25 de agosto de 2013.

⁶ PECPLI - Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa – Programa de Formação Continuada para professores de inglês da região de Viçosa e cidades próximas. Os encontros acontecem quinzenalmente aos sábados e são liderados pelas coordenadoras Ana Maria_Ferreira Barcelos e Hilda Simone Coelho. Para maiores informações, acesse o site <http://pecpli.webnode.com.br/> (acesso em 30 de agosto de 2013).

gravação em áudio de alguns encontros. Como resultado do autoestudo, Barcelos indica ter percebido que as experiências e emoções dos professores confundiam-se com suas próprias e tudo isso a ajudou a repensar sua prática e rever suas ações no PECPLI e em sua prática. De acordo com a pesquisadora, emoções de frustração e tristeza dos participantes a contagiaram e desanimaram. Entretanto, Barcelos indica que, apesar dessas emoções de frustração muitas vezes a terem impedido de ver as transformações ocorridas no projeto, houve momentos de ânimo que não a fizeram desistir. A autora tece um brilhante comentário que funciona como um conselho para professores: “[...] precisamos ser mais fortes do que as histórias de frustração ou desânimo e estarmos todos sempre atentos para não cair no discurso negativo sobre nós mesmos e nosso trabalho” (BARCELOS, 2010a, p.78).

Após situar historicamente o autoestudo no contexto acadêmico, passo para a apresentação de alguns trabalhos que discutem emoções de professores no contexto da Linguística Aplicada e da Educação.

2.2. Emoções na formação de professores

O estudo sobre emoções de professores nem sempre foi tema de investigação de pesquisadores na área de formação. Entretanto, o interesse por esse assunto cresceu e tem sido objeto de vários trabalhos principalmente no exterior na área de Educação e, mais recentemente, no Brasil na LA.

De acordo com Hargreaves (2000, p.824), a dimensão emocional é um dos aspectos mais fundamentais do ensino, pois apropriadamente considera que “ensinar é uma prática emocional”. Contudo, segundo Zembylas (2003), foi apenas nas últimas duas décadas que estudos sobre emoções de professores se intensificaram. Para o autor, isso se deve, sobretudo, ao preconceito da cultura Ocidental em relação às emoções, à cultura paternalista dessa sociedade e ao questionamento dos estudiosos sobre a cientificidade de um tema dito “subjetivo”. Por isso, estudos sobre cognição de professores foram historicamente mais privilegiados.

O cenário internacional da pesquisa de emoções de professores é bem desenvolvido na área de Educação com estudos de professores em serviço (HARGREAVES, 1998, 2000; ZEMBYLAS, 2003, 2004; O’CONNOR, 2008). No Brasil, o termo emoções ainda é pouco explorado. Na LA, existem trabalhos sobre

emoções de futuros professores (ARAGÃO 2005, 2006, 2007, 2008, 2010) e emoções de professores em serviço participantes de projetos de formação continuada (BARCELOS & COELHO, 2010; COELHO, 2011). Há também pesquisas relacionadas que adotam outros termos como “estados afetivos”, “afetividade” e “fatores afetivos” (MASTRELLA, 2011; CANDIDO RIBEIRO, 2012).

A seguir, apresento alguns estudos sobre emoções no cenário internacional e, posteriormente, no Brasil.

2.2.1. Pesquisas sobre emoções de professores no cenário internacional

Hargreaves (2000), Zembylas (2004) e O’Connor (2008) investigaram emoções na prática de professores em serviço. Esses pesquisadores compartilham da visão de que a emoção não é algo individual e não está relacionada a aspectos interiores, psicológicos. Eles, pertinentemente, defendem que emoções de professores são construídas socialmente, na interação, nos relacionamentos entre diversos atores (alunos, colegas de trabalho, pais, administradores etc.), em relação à cultura do ambiente de trabalho e à política educacional. Entretanto, também compartilham da ideia de que valores, culturas pessoais, histórias de vida e identidades profissionais auxiliam na configuração das emoções de professores.

Hargreaves (2000) apresenta uma pesquisa que realizou com sessenta professores do Ensino Fundamental I (*primary school*) e Ensino Fundamental II e Médio (*secondary school*) de diferentes escolas no Canadá. Os dados foram coletados por meio de entrevistas sobre as relações entre as emoções e as práticas dos professores. O autor utiliza conceitos de “geografias emocionais” para discutir os resultados. Ele explica que tais “geografias” são as distâncias entre professores, alunos, pais, etc., no cenário escolar que resultam dos seguintes desentendimentos emocionais:

- Geografia sociocultural: quando diferenças de cultura criam barreiras e desacordos entre professores, alunos, pais, administradores etc.
- Geografia moral: quando propósitos e valores profissionais dos professores se chocam com a cultura moral do local de trabalho;

- Geografia profissional: quando o professor enfrenta preconceitos em relação a sua profissão, quando, por exemplo, um professor de crianças do sexo masculino sofre preconceito porque se espera uma figura feminina ocupando esse lugar;
- Geografia política: quando relações hierárquicas de poder distorcem aspectos emocionais e cognitivos;
- Geografia física: quando não ocorre interação entre professores, alunos, pais etc.

Hargreaves afirma que as salas de aula de professores do Ensino Fundamental I são mais intensas emocionalmente tanto negativa quanto positivamente. Ele analisou que as emoções positivas (amor, orgulho, esperança, entusiasmo) de professores de crianças são construídas na relação com os estudantes na sala de aula, nos laços afetivos que se criam entre professor-aluno e aluno-aluno e quando os estudantes demonstram afeto pelo professor e gosto pelas aulas. Segundo o pesquisador, alguns desses professores afirmaram amar seus alunos. Além disso, professores do *elementary school* relataram ter emoções negativas, como raiva dos alunos, quando estes os desafiam na frente de outros, e frustração quando eles não correspondem ao empenho do professor no preparo de uma atividade. Hargreaves explica que, provavelmente, isso aconteça porque professores de crianças têm mais poder na sala de aula do que professores de adolescentes e jovens (devido à grande diferença de idade entre alunos e educadores) e, por isso, essa “geografia política”- hierarquia nas relações de poder - pode enfraquecer o entendimento emocional entre professor e aluno.

Por outro lado, Hargreaves explica que as salas de aula de professores do *secondary school* são espaços sem intensidade emocional. De acordo com os relatos, para esses professores a principal origem de emoções positivas está no sucesso alcançado quando conseguem algum avanço com alunos que apresentam problemas de aprendizagem ou de comportamento. Outra fonte de emoções positivas é a interação entre professor e aluno fora da sala de aula, em outros espaços da escola, como no refeitório e na quadra. Esses professores relataram emoções positivas (alegria, satisfação) quando os alunos os conhecem e respeitam, diferentemente dos professores de crianças que relatam emoções desse tipo quando os alunos demonstram algum tipo de afeto. As emoções negativas (frustração, desânimo) relatadas pelos professores de adolescentes e jovens originam-se quando se sentem estereotipados e mal interpretados pelos alunos devido à falta de conhecimento e interação entre eles. Hargreaves explica

que essa distância emocional se deve à geografia física – falta de interação e de contato - do ensino nesses níveis devido às políticas curriculares, à estrutura e organização da escola e à imagem valorizada de profissionalismo. Alguns desses professores relataram que emoções na sala de aula atrapalham o ensino e, por isso, eles argumentam que tentam lidar com “problemas emocionais” de alunos fora da sala de aula.

A pesquisa de Hargreaves é muito interessante por comprovar cientificamente as diferenças entre professores de crianças e de estudantes mais velhos e mostrar como as emoções de educadores estão intimamente ligadas às relações com alunos. As entrevistas com esses profissionais foram uma ótima forma de coleta de dados. Contudo, creio que observações das aulas desses professores completariam a pesquisa.

Zembylas (2004) argumenta que a relação entre emoção e ensino é complexa e está relacionada a diversos fatores. Esse pesquisador conduziu um importante estudo etnográfico durante três anos com uma professora do Ensino Fundamental I, especificamente em suas aulas de Ciências. Catherine, a participante, era uma professora experiente que trabalhava em uma escola de periferia com alunos de baixa renda. O pesquisador optou por analisar apenas uma turma da professora e investigar as características emocionais de seu modo de ensinar. Durante a pesquisa, ele comenta que seu papel de participante-observador acabou mudando para participante-colaborador, pois passou a auxiliar a professora de acordo com suas necessidades e interesses. As fontes de coleta de dados foram entrevistas, notas de campo, gravações em vídeo, vários registros de aulas da professora e um “diário de emoções” no qual Catherine escrevia sobre como se sentia em relação a pessoas e fatos ocorridos em sua sala de aula. Os resultados sugeriram três características das emoções de Catherine - avaliativas, interpessoais e políticas. Apesar da classificação, Zembylas (op.cit.) explica que esses aspectos estão relacionados. As primeiras se referem a aspectos valorizados pela professora. O pesquisador explica que as emoções da educadora estão relacionadas a seus valores e crenças. Ele explica, por exemplo, que quando a professora se sente animada por seus alunos demonstrarem interesse pelas atividades, revela sua valorização pela reflexão e opinião dos aprendizes.

Zembylas (op.cit.) aponta o aspecto interpessoal das emoções evidenciando suas dimensões cultural e histórica, ao constatar que as emoções de Catherine sobre seu relacionamento com os alunos tinham ligação direta com sua prática. Segundo o autor, as decisões, as ações e o planejamento das aulas da professora dependiam de seu

envolvimento emocional com os estudantes e com a matéria que lecionava, já que enquanto Catherine planejava suas aulas, preocupava-se com o que iria envolver e empolgar seus alunos. Isso indica o papel central para a professora das relações para a criação de um ambiente intelectual e emocionalmente seguro e confortável na sala de aula. Esse pesquisador trata, ainda, do aspecto político das emoções. Para o autor, características políticas das emoções estão relacionadas à cultura da escola, a suas convenções e regras e às relações de poder nesse espaço. Zembylas (op.cit.) associa essas emoções ao relacionamento com colegas e com a administração da escola. De acordo com o autor, Catherine conta que no início de sua carreira sentia-se frustrada por não considerar sua prática coerente com suas crenças sobre a profissão. Com o tempo, ela percebeu que não poderia se culpar, pois havia outros fatores que não a permitiam ser a professora que gostaria como a falta de suporte emocional e social de colegas de trabalho, o choque entre a filosofia pedagógica da escola e suas crenças sobre o ensino de ciências, a falta de estrutura e organização escolar etc. Para Zembylas (op.cit.), a propensão de Catherine à reflexão, a escrita em seu diário, conversas com colegas e a participação em eventos da área de educação foram fundamentais para a superação de sentimentos de culpa e inadequação sobre sua prática. Uma grande contribuição da pesquisa de Zembylas (op.cit.) é o papel da reflexão como ação libertadora para professores e o entendimento de que emoções de educadores estão relacionadas a fatores pessoais, como identidade profissional e pessoal.

O'Connor (2008) realizou uma pesquisa na Austrália com três professores em serviço da área de Ciências Humanas. Christina e Michael eram professores de Inglês e Laura de História. Todos lecionavam há mais de cinco anos e eram professores do Ensino Fundamental II e Médio. Por meio de entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora investiga, pelo viés sociológico, os motivos pelos quais professores decidem querer bem e cuidar de seus alunos, além de averiguar como eles gerenciam as “emoções do cuidar”⁷ e quais são as consequências desse “comportamento do cuidado” em suas decisões profissionais. O'Connor (2008, p.117) traz a seguinte definição para *emoções do cuidado*: “[...] emoções, ações e reflexões que resultam do desejo de professores de motivar, ajudar ou inspirar seus alunos”⁸. A autora relata que os professores participantes do estudo encaram o cuidar como uma escolha profissional e

⁷ Minha tradução para “caring emotions” (O’CONNOR, 2008).

⁸ Minha tradução para “emotions, actions and reflections that result from a teacher’s desire to motivate, help or inspire their students”. (O’Connor, 2008, p.117).

uma característica necessária de seus trabalhos. Nas palavras da autora (ibid., p.121) “professores se envolvem pessoal e emocionalmente com seus trabalhos porque cuidar e se importar faz parte de sua prática”⁹.

A pesquisadora comenta que essa decisão está relacionada a valores pessoais, à identidade individual e crenças do professor, bem como sua percepção sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, segundo O’Connor, essa decisão também está relacionada com a construção e manutenção da identidade profissional desses professores. Sobre as consequências desse comportamento, os participantes argumentam que esse cuidado que têm pelos alunos os auxilia a alcançar objetivos pedagógicos e alguns disseram que são essas emoções do cuidar que os mantém na profissão. Para Laura, o trabalho do professor é uma performance onde se cria um personagem para desempenhar seu papel de cuidar e ter carinho por seus alunos. Já Christina discorda, pois para ela não se trata de atuação, mas sim de veracidade. Christina é a única participante que afirma sentir amor por seus alunos.

Outro ponto apresentado por O’Connor sobre o relato desses professores que decidiram se importar com e cuidar dos seus alunos é o fato de as emoções dos alunos se confundirem com suas próprias. Os professores afirmam que isso os deixa “exaustos” e um deles diz que isso acaba interferindo em sua vida pessoal. A pesquisadora comenta, ainda, que as crenças dos professores da obrigação de animar seus alunos e de construir emoções positivas na sala de aula exigem muito deles. Por isso, Laura e Christina julgam necessário encontrar uma “distância saudável” nessa relação para que suas vidas pessoais não sejam apagadas pelas profissionais. Por tudo isso, O’Connor conclui que o trabalho do professor não pode ser reduzido a técnicas, pois o aspecto emocional dessa prática é comprovado. Ela ainda alerta para o fato de as emoções de professor serem reguladas e constrangidas pelo contexto institucional onde trabalham e o descaso de políticas públicas que legitimem a importância das emoções de educadores.

O estudo de O’Connor trata de um assunto de suma importância para a área de formação de professores. Esse cuidar, importar-se com alunos faz parte da rotina do trabalho de professores. Se não faz, deveria fazer, pois ninguém educa sem cuidar, sem se importar, sem ter carinho pelo educando. Concordo com a professora Christina ao

⁹ Minha tradução para “Teachers are personally and emotionally involved with their work (Nias, 1989) because much of that work involves caring for and about others”. (O’CONNOR, 2008, p.121).

defender a legitimidade desse comportamento, até porque quando se é uma performance os alunos percebem e certamente a máscara do professor cairá em pouco tempo. É interessante a abordagem da pesquisadora sobre a dificuldade encontrada por professores para lidar com tantas emoções no espaço escolar. Além disso, O'Connor faz um alerta relevante sobre o descaso das políticas públicas em relação ao aspecto emocional do trabalho do professor. Após apresentar alguns trabalhos do panorama internacional, comento na próxima subseção os estudos nacionais sobre emoções de professores.

2.2.2. Estudos de emoções de professores no Brasil

No âmbito da Linguística Aplicada nacional, são escassas pesquisas que investiguem emoções de professores. Em um breve levantamento feito por mim no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com as palavras-chaves “emoção”, “formação de professores” e “Linguística Aplicada” desde o ano de 2000 até o de 2011 (data limite no *site* de consulta), constam apenas dois trabalhos sobre emoções de professores. Tratam-se das teses de doutorado dos pesquisadores Rodrigo Aragão e Hilda Simone Coelho ambas defendidas na Universidade Federal de Minas Gerais. Consta, ainda, a dissertação de Candido Ribeiro (2012) que, apesar de adotar o termo “afetividade”, pode ser incluída nas pesquisas sobre emoção de professores.

Aragão (2007) pesquisou a relação entre as emoções de futuros professores de Língua Inglesa e seus processos de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa abrange, portanto, a formação inicial de professores. É uma pesquisa narrativa de cunho etnográfico realizada em uma sala de aula do curso de graduação em Letras Inglês da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo do pesquisador foi observar o papel das emoções, das histórias e experiências prévias de aprendizagem e da reflexão no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Para tanto, Aragão utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: narrativa autobiográfica, colagem descritiva, questionários de avaliação final, filmagens das aulas e sessões de visionamento com os participantes, entrevistas semiestruturadas, conversas informais e notas de campo. Sobre o referencial de emoções, o autor utilizou como base as reflexões de Humberto Maturana (1998, 2005). Esse foi um trabalho longitudinal e, após a análise dos dados,

Aragão conta a história de aprendizagem de cada um dos participantes com suas próprias palavras. Dentre as principais descobertas, Aragão comenta sobre a validade da reflexão para que os alunos se conscientizem de suas crenças, seus estilos de aprendizagem e de seus sentimentos em relação à aprendizagem de inglês e a relação desses fatores nesse processo.

O estudo de Coelho (2011) teve como objetivo analisar experiências e emoções de onze professoras de língua inglesa participantes de um programa de formação continuada na Universidade Federal de Viçosa - PECPLI - no período de 2004 (início do grupo) a 2009. Vale ressaltar que as participantes eram professoras em diversos contextos, como escolas públicas, particulares e em cursos livres. Essa pesquisa é um estudo de caso que procurou identificar a influência das experiências e emoções vivenciadas no PECPLI sobre o relato das participantes sobre suas práticas nas escolas, evidenciando suas transformações nos domínios fisiológico, relacional e pedagógico. Para tanto, a autora utilizou como instrumento de coleta de dados narrativas, gravação em áudio e vídeo, conversas com as participantes, questionários de avaliação anual e notas de campo. Assim como Aragão (2007), a pesquisadora apoiou-se, sobretudo, nas contribuições da Biologia do Conhecer de Maturana (2005) para a discussão dos dados. Coelho observou dois momentos na análise dos dados. No primeiro (2004-2006), sobressaíram emoções de insatisfação e frustração nos relatos das experiências das professoras sobre seus contextos de trabalho. Segundo a autora, essas emoções dificultaram transformações e mudanças no PECPLI. Contudo, em um segundo momento (2007-2009) emoções de “sentir-se responsável pelas decisões em sua prática” (ibid., p.95) predominaram e isso aponta para uma atitude mais responsiva e propícia para transformações na prática das professoras. Como principais resultados dessa investigação, Coelho argumenta que em programas de formação continuada emoções de professores devem ser acolhidas e respeitadas se se deseja alguma mudança. Os resultados apontam, ainda, para a percepção de que a mudança de ação depende da mudança de emoção e de que o processo de reflexão é fundamental para a transformação. Além disso, esta pesquisa confirma a importância de contextos de educação continuada como um espaço propício para a partilha de experiências e emoções e, por conseguinte, para a reflexão.

Além dessas pesquisas, há o estudo de Candido Ribeiro (2012) que tratou sobre estados afetivos de duas professoras de inglês em formação inicial. Apesar de o autor

não utilizar o termo “emoção”, é uma pesquisa que trata sobre emoções de professores, porém em outra perspectiva. O pesquisador utiliza como referencial para sua análise contribuições de Masters, *et. al.* (1979), Araújo (2003), Wegner e Petty (1994), Brown (2007), Ortony *et. al.* (1987), Jackes e Vicari (2005) e Araújo (2011). Trata-se de uma dissertação apresentada ao programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Viçosa. O objetivo do autor foi pesquisar estados afetivos nas práticas de professoras em formação inicial para entender como a afetividade das duas era construída na sala de aula. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados diários, entrevistas semi-estruturadas, notas de campo, observações e gravações de aulas em áudio. Os resultados mostraram que as professoras experienciaram estados afetivos diferentes gerados, em sua maioria, por interações com alunos e pelo contexto de trabalho. Candido Ribeiro (op.cit.) afirma que questões como crenças, relações de poder e regras emocionais contribuíram para a construção de um trabalho emocional mais positivo de uma professora e mais negativo de outra. O pesquisador ressalta a importância de um espaço de acolhimento, suporte, reflexão e monitoramento no contexto de trabalho para professores em pré-serviço.

Com o objetivo de expandir a pesquisa, recorri ao principal congresso da área de formação de professores de línguas no Brasil, o Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). Este congresso teve início em 2006 e é um evento que ocorre bianualmente geralmente em universidades conceituadas que possuem pós-graduação na área de Linguística Aplicada ou Estudos Linguísticos. Ciente da importância desse evento para a área de formação de professores de línguas, decidi pesquisar se nos anos de 2006 a 2013 constavam trabalhos sobre emoções na formação de professores dessa área. Para tanto, pesquisei trabalhos que tivessem as palavras “emoção” ou “emoções” no título e no resumo.

O caderno de resumos do I CLAFPL está disponível *online*¹⁰, bem como os anais¹¹ do congresso. No caderno de resumos, consta apenas um trabalho que aborda emoções. Trata-se de uma comunicação apresentada pelo pesquisador Rodrigo Camargo Aragão intitulada “*Que histórias os alunos contam aos professores: emoção e reflexão no ensino/aprendizagem de línguas*”. Não consta nos anais o artigo completo dessa pesquisa, portanto as informações foram coletadas somente do texto publicado no caderno de resumos do evento.

¹⁰ <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/Resumos.pdf> Acesso em 02 de março de 2013.

¹¹ http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm Acesso em 02 de março de 2013.

Neste estudo, recorte da pesquisa de doutorado do pesquisador, Aragão apresenta as histórias de aprendizagem e as emoções de alunos universitários a fim de relacioná-las às suas ações na sala de aula. Dessa forma, contribui com implicações para a formação reflexiva de futuros professores. Sobre o referencial teórico, Aragão utiliza as considerações sobre emoção de Maturana (1998) e dimensão afetiva de Arnold (1999) e Swain e Miccoli (1994).

O caderno de resumos e os anais do II CLAFPL (2008) não estão disponíveis online. O caderno de resumos do III CLAFPL (2010) não está disponível *online*, mas como participei desse evento tenho acesso a esse material. Contudo, os anais não foram disponibilizados na *internet*. Portanto, os dados apresentados aqui serão apenas os que constam no caderno de resumos. Neste evento, consta uma sessão coordenada denominada *Relação entre crenças de ensino e aprendizagem de línguas com experiências, emoções e identidades em formação e em-serviço* na qual foram apresentados dois trabalhos que tratavam sobre emoções. O primeiro trabalho é da autoria de Ana Maria Barcelos e Rafael Moraes, intitulado *Crenças e emoções em narrativas de action logs de futuros professores de inglês*. Neste trabalho, os autores analisam a relação entre crenças e emoções através da análise de *action logs* (mini-narrativas) de professores em formação. O objetivo dos autores não foi categorizar as emoções dos participantes, mas sim entender como os *action logs* funcionam como suporte emocional para os alunos de Letras. O segundo é de autoria de Rodrigo Aragão e intitula-se *Reflexão, linguagem e emoção na pesquisa sobre crenças*. Pela análise do resumo, percebe-se que o foco do trabalho é nas crenças e o objetivo do autor é pesquisar a relação entre crenças e outros fatores como identidades, emoções e ações de professores em formação inicial.

Além dessa sessão coordenada, consta a comunicação individual *“Building school-university partnership in a continuing language teacher education project: the role of emotions in creating learning communities”* apresentada por Ana Maria Barcelos. O objetivo da autora foi analisar as emoções de professores que participam de um programa de formação continuada e mostrar como eles estão construindo laços entre a universidade e a escola. O estudo evidencia a importância da pesquisa de emoções de professores para o sucesso da construção de comunidades de aprendizagem. Trata-se, então, de um estudo de emoções de professores na área da formação continuada. O congresso seguinte ocorreu no ano de 2013 e não foram disponibilizados cadernos de

resumos impressos nem *online* ¹².

Outra fonte de investigação foram as quatro principais revistas da área de Linguística Aplicada no Brasil: Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Trabalhos em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Revista Horizontes em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) e a Linguagem e Ensino da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Tentei limitar a pesquisa nos anos de 2000 a 2013, mas nem todas as revistas disponibilizam seus volumes dentro dessa época. Foram pesquisados trabalhos que tinham “emoção” ou “emoções” no título, nas palavras-chaves ou no resumo.

Na RBLA, constam apenas dois artigos nos doze volumes analisados. O primeiro data de 2005 e é da autoria de Rodrigo Aragão, intitulado “*Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês*”. O autor articula a Biologia do Conhecer de Humberto Maturana (1998) à pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000) na tentativa de propor uma abordagem para a pesquisa sobre o papel das emoções no ensino e aprendizagem de inglês. É um artigo mais teórico que traz um recorte da pesquisa de doutorado do autor para ilustrar e ratificar sua proposta.

O segundo artigo encontrado na RBLA em 2008 é do mesmo autor, Rodrigo Aragão. Esse trabalho intitula-se “*Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem*”. Neste estudo, o pesquisador enfatiza as histórias de aprendizagem e os resultados de apenas três participantes de sua pesquisa do doutorado e mostra a influência da reflexão de alunos de Letras/ Inglês sobre suas emoções no processo de ensino-aprendizagem.

Já nas revistas “Trabalhos em LA”, “Revista Horizontes em LA” e “Linguagem em Ensino” não constam trabalhos em nenhum dos volumes pesquisados. A tabela 1 ilustra os resultados dessa pesquisa:

¹²http://pgla.unb.br/ivclafpl/index.php?option=com_content&view=article&id=78:informecadernoderesumos&catid=1:latest-news. Acesso em 10 de Janeiro de 2014.

Revista analisada	Período/ Número de volumes analisados	Autor	Título do artigo / ano de publicação
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	2001 – 2013 13 volumes 32 números	Rodrigo Aragão	“Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês” (2005) “Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem” (2008)
Trabalhos em Linguística Aplicada	2000 – 2013 18 volumes 29 números	Nenhum trabalho encontrado	_____
Revista Horizontes em Linguística Aplicada	2008 – 2012 (somente esses estavam disponíveis <i>online</i>) 11 volumes	Nenhum trabalho encontrado	_____
Linguagem e Ensino	2000- 2013 14 volumes 27 números	Nenhum trabalho encontrado	_____

Tabela 1 – Artigos publicados nas revistas de LA.

Além desses estudos, foram publicados dois livros em LA que abordam emoções. O livro organizado por Mastrella-de-Andrade (2011), *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*, reúne sete artigos de pesquisadores da área de LA. Os pesquisadores utilizam termos como “fatores afetivos”, “variáveis afetivas”, “sentimentos” para falar sobre autoestima, motivação e ansiedade de aprendizes de língua estrangeira. Abordo aqui somente dois artigos por utilizarem o termo “emoção”.

É somente no quinto artigo, de Aragão, que a palavra “emoção” aparece pela primeira vez no livro. Esse autor trata sobre emoções no ensino/aprendizagem de língua à luz da *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana. Ele advoga que a emoção é um fenômeno biológico e, por isso, aspecto central na convivência humana. Acrescenta, ainda, que as emoções se constituem nas interações entre os seres e o meio. Para o pesquisador, tudo isso interessa ao processo de ensino/aprendizagem à medida que ilumina questões como dinâmicas relacionais na sala de aula.

No capítulo de Barcelos e Moraes (2011) também aparece o termo emoções. Os autores discutem crenças e emoções em *action logs* – comentários sobre as aulas - de futuros professores de inglês. Eles afirmam que tais narrativas contribuem para a criação de emoções positivas e a construção de identidades dos aprendizes enquanto usuários da LE. Percebe-se que a maioria dos estudos nessa coletânea não fala em “emoção”, mas sim em “afetividade”, “fatores afetivos”, “variáveis afetivas” e “sentimento”. Além disso, com exceção do estudo de Aragão (2011), essas questões são discutidas somente no âmbito do processo da aprendizagem de LE, ou seja, aspectos emocionais de alunos no processo de aprendizagem. Nota-se, ainda, que nenhum deles é um autoestudo e nem foram desenvolvidos por professores em serviço em escolas regulares.

Barcelos e Coelho (2010), no livro intitulado *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*, reuniram trabalhos de formadores, professores e alunos de línguas que participam ou já fizeram parte do PECPLI, do qual são coordenadoras. Tal projeto é desenvolvido em uma universidade de Minas Gerais desde 2004 e constitui-se um espaço para a discussão de temas sobre a educação, troca de experiências e reflexão sobre a prática do ensino de LI.

A coletânea é dividida em três partes, sendo que a primeira, *Acolhimento, reflexão e emoções no PECPLI*, trata mais diretamente sobre o tema de interesse desta pesquisa. Por isso, abordarei brevemente apenas os artigos desta parte do livro que tratam sobre emoções de professores. Barcelos (2010) apresenta um autoestudo sobre suas reflexões, crenças e emoções enquanto coordenadora e líder dos encontros, bem como das emoções professores participantes do PECPLI. Ela argumenta que as crenças e emoções estão relacionadas aos tipos de reflexão na qual formadores e professores se engajam. Coelho (2010) traz contribuições da *Biologia do Conhecer* de Maturana,

sobretudo a Biologia do Amor, para a compreensão e reflexão sobre o projeto de educação continuada. Ela comenta sobre a importância do PECPLI enquanto um lugar de acolhimento de professores em serviço, onde há a partilha de experiências e emoções. Segundo essa estudiosa, esse projeto viabiliza a “[...] formação de redes de conversação constituídas na emoção do amar e acolher do outro” (COELHO, 2011, p.95) e, por isso, são possíveis a reflexão e a construção de novas atitudes.

As leituras realizadas para este trabalho corroboram a seguinte afirmativa de Coelho (2011):

“[...] no contexto nacional, ainda há um preconceito ao lidar com o termo e o tema *emoções* em questões da sala de aula, preferindo-se valer de termos como afetividade. Acrescento que, talvez, a ausência de um referencial teórico limite o aprofundamento do estudo das emoções nas pesquisas em LA no Brasil” (COELHO, 2011, p.13).

Essa breve pesquisa evidencia, ainda, que estudos sobre emoções de professores no Brasil são escassos, contudo estão se destacando na área de LA, como ilustra a tabela abaixo:

Ano	Trabalho
2005	1 artigo publicado na RBLA
2006	1 trabalho apresentado no I CLAFPL
2007	1 tese de doutorado
2008	1 artigo publicado na RBLA
2010	3 trabalhos apresentados no III CLAFPL Publicação do livro “Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas”
2011	1 tese de doutorado Publicação do livro “Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares”
2012	1 dissertação de mestrado

Tabela 2- Panorama dos estudos de emoções de professores no Brasil.

É interessante notar que dentre os trabalhos que pesquisam emoções, constam poucas pesquisas que tratam apenas de emoções de professores. O que se percebe é um esforço para relacioná-las com outros fatores, tais como experiências e crenças.

Após discorrer sobre emoções no cenário internacional e nacional, apresento a seguir as contribuições de Humberto Maturana sobre emoções, a Biologia do Amor e a educação, que serão as principais referências para a discussão dos dados desta pesquisa.

2.2.3. Emoções, Biologia do Amor e a Educação em Humberto Maturana

Humberto Maturana é um biólogo chileno que busca compreender e explicar a constituição e manutenção de sistemas vivos, principalmente o ser humano e seu modo de viver, de conhecer e de se transformar em um meio. As reflexões de Maturana desmitificam a ciência, tiram-na do pedestal inatingível em que foi posta pelo paradigma clássico e a aproxima do cotidiano. Há vários desdobramentos filosóficos em diversas áreas do conhecimento a partir das ideias de Maturana, contudo abordo neste estudo apenas suas considerações sobre emoções, amor e suas contribuições para a área da educação.

2.2.3.1. Emoções nas reflexões de Maturana

As considerações de Maturana (1996, 2001, 2002, 2009) sobre emoção põem fim à tradicional dicotomia “razão x emoção” ao assumir que o ser humano se constitui no entrelaçamento do emocional e o racional. Para ele, a emoção não nega nem distorce a razão e vice-versa, pois elas se harmonizam na existência.

Maturana explica que as emoções são um fenômeno biológico do reino animal e que os humanos são seres emocionais que se movem na linguagem em interação com outros em um fluir entrelaçado de linguajar e emocionar. “Linguajar” é um termo proposto por Maturana para dizer que a linguagem não é algo estável, interno a um ser, mas que se realiza na convivência e se modifica com o viver. Para Maturana, a linguagem é um fenômeno biológico que está relacionado à origem humana e ocorre no nosso processo de viver, nos domínios relacionais e nas interações recorrentes que realizamos. Maturana (2001, p.221) afirma que os seres humanos somos “seres que

linguajamos” nos espaços de coordenações consensuais de conduta que constituímos nas interações cotidianas, ou seja, na comunicação com outros seres. Não é somente quando falamos que estamos na linguagem, mas estamos na linguagem a todo o momento no fluir recursivo de nossas interações, fenômeno que Maturana denomina de “linguajar”. Nós observamos na linguagem, refletimos na linguagem, agimos, enfim, na linguagem. “Emocionar” é outro neologismo que indica a fluidez de uma emoção à outra. Esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar Maturana denomina de “conversar” e “conversação” seria uma rede própria de linguajar e emocionar.

Maturana comenta que é a emoção que nos move e nos leva à ação. Nas palavras do biólogo:

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. (MATURANA, 2009, p.15).

Portanto, se quisermos entender nossas ações ou de outra pessoa, temos que compreender a emoção e se desejamos saber em qual emoção a pessoa está se movendo, devemos observar seu comportamento. Isso acontece porque nós nos movemos e fluímos nas interações e relações com os outros de acordo com nossas emoções. Maturana explica que as emoções não pertencem ao corpo, elas acontecem nos domínios relacionais, na relação multidimensional do viver humano e estão sempre em um fluxo contínuo, embora se realize na extensão da corporalidade do ser. Maturana explica que quando nomeamos uma emoção, estamos, na verdade, falando em *sentimento*, pois a emoção não depende da linguagem para ocorrer.

Rotineiramente, distinguimos nossas emoções e de outros a partir da corporalidade e das ações. Se a pessoa está ruborizada, ou cabisbaixa, com os olhos caídos, ou tremendo, dizemos que a pessoa está, respectivamente, com vergonha, triste, com raiva. Falamos em como nos sentimos ou como achamos que a pessoa está se sentindo, ou seja, caracterizamos emoções pelos sentimentos que acompanham certas dinâmicas corporais que especificam o que podemos e o que não podemos fazer. De fato, quando vemos alguém gritando, chorando sabemos que essa pessoa é capaz de certas ações e não de outras. Por exemplo, se o aluno entra em sala de aula triste, o professor sabe que será mais difícil que ele participe das atividades naquele momento.

Da mesma forma, se o professor está com raiva, dificilmente conseguirá ser amável com seus alunos. Recordo-me de um belíssimo poema de Carlos Drummond de Andrade que intuitivamente ilustra essa reflexão de Maturana:

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

O professor do poema não repreende o aluno porque sabe que ele está fluindo em uma emoção que não possibilita a ação de prestar atenção à aula naquele momento. Para Maturana, todo afazer humano se dá na linguagem e a partir de uma emoção, por isso, corroborando com Hargreaves (2000), para ele ensinar é uma prática emocional.

De acordo com Maturana, todo sistema racional tem um fundamento emocional, por isso é que não se consegue convencer ninguém que já não estivesse convencido. Sempre buscamos na razão explicações para rejeitar ou aceitar uma ideia, mas, na verdade, a rejeitamos ou a aceitamos porque assim queremos, porque essa é a nossa vontade. Para esse pensador, “a razão se funda sempre em premissas aceitas a priori. Essa aceitação apriorística pertence ao domínio da emoção e não ao domínio da razão, mas nem sempre nos damos conta disso” (MATURANA, 2009, p.51).

Maturana aponta a reflexão como prática responsável e libertadora na linguagem para a mudança da emoção e, conseqüentemente, da ação. Para isso, é preciso querer fazer a reflexão e, para tanto, é preciso se aceitar e legitimar o outro na convivência. Maturana e Varela (2001, p.29/30) argumentam que

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmo, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos. Essa situação especial de conhecer como se conhece é tradicionalmente esquiva para nossa cultura ocidental, centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, geralmente, cega para si mesma” (MATURANA & VARELA, 2001, p. 29/30)

Esses estudiosos afirmam que a cultura ocidental ignora esse processo de reflexão, pois está centrada na ação e, por isso, acostumamo-nos a não refletir nem mesmo sobre nossa vida pessoal. Contudo, Maturana (Magro, Graciano & Vaz, 2002, p.180) afirma que “devemos dar-nos conta de nossas emoções e conhecê-las em seu fluir, se queremos que nossa conduta seja de fato racional a partir da compreensão do racional”. Maturana e Varela (2001) explicam que o ponto de partida da reflexão é o observador, um ser humano na linguagem que tece explicações sobre suas experiências. De acordo com esse biólogo, explicar é sempre reformular uma experiência na linguagem e é aquele que escuta que irá validar ou não a explicação.

Segundo esse pensador, há dois caminhos de reflexão que consistem em diferentes caminhos de relações humanas. O primeiro é o que ele chama de objetividade-sem-parênteses, onde o observador assume que existe uma realidade que valida seu conhecer e seu explicar, logo, assume que o que se diz é válido porque é uma verdade objetiva universal, independente dele mesmo. Nesse caminho, não se assume o fundamento emocional de todo sistema racional e, por isso, quando se depara com alguém que tem opiniões diferentes há sofrimento por não aceitá-los na convivência. Por outro lado, na objetividade-entre-parênteses, o observador assume que ele é o centro da explicação, logo, percebe que não há verdade absoluta, pois não há realidade independente do observador. Nesse caminho, pode haver negação do outro quando existe discordância de opiniões e crenças, mas esta será sempre responsável. Isso quer dizer que a pessoa assume que sua opinião não é a única verdadeira, mas existem várias verdades em diversos domínios de realidade. Dessa forma, se há discordância, assume-se que é a pessoa que está negando o outro porque o mundo que este apresenta não lhe agrada, não porque o que outro pensa é errado.

Como visto, a reflexão na linguagem pode levar a uma mudança de emoção e, consecutivamente, a uma mudança na ação. Sobre essa transformação, Maturana explica que os seres humanos só mudam se quiserem, pois são sistemas estruturalmente determinados: “Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 2009, p.27). O outro cumpre o papel de desencadear mudanças estruturais, mas não são capazes de determiná-las. O ser humano é um sistema estruturado que vive em um meio relacional e interacional. No decorrer das histórias da vida, a dinâmica estrutural do ser vivo passa por mudanças que afetam o

meio e vice-versa. Isso quer dizer que a estrutura do ser e o meio são independentes entre si e não se entrecruzam, mas mudanças em um domínio afetam o outro porque existe uma relação gerativa mútua entre eles. Para Maturana (2009, p.63), “o viver se dá somente enquanto organismo e meio se transformam de maneira congruente, sob condições de conservação da organização do ser vivo”.

Segundo Maturana, se dois seres vivos se encontram e realizam interações recorrentes, ambos sairão transformados, bem como o meio em que se dão essas relações. Isso acontece porque há uma história de mudança estrutural congruente entre eles e tal mudança “acontece de qualquer jeito, independente de nossa vontade, e todos sabemos disso” (MATURANA, 2009, p.63). A mudança é certa e ocorre porque na interação com o meio e com outros seres humanos vamos mudando nossa estrutura a fim de nos adaptarmos.

2.2.3.2. A Biologia do Amor e a Educação

Coelho (2011, p.32) explica que algumas reflexões de Maturana são conhecidas como Biologia do Amor “porque em suas explicações sobre o existir humano considera o amor como característica biológica constituinte do ser humano e a emoção responsável para sua conservação”. De fato, Maturana centraliza o amor em suas reflexões como a emoção mais básica do ser humano, sem a qual não há histórias de interações, não há evolução nem vida. Biologicamente falando, o amor constitui o ser humano. Por isso, não é nada especial, não é um dom nem uma virtude, é um fenômeno biológico cotidiano. Maturana e Verden-Zoller (1996, p.7) afirmam que

Nós humanos somos animais amorosos [...]. Isso significa que o amor é a base da nossa existência humana. Talvez nossa espécie devesse ser chamada de *Homo sapiens amans*, já que nós temos, ou ainda temos, a fisiologia de seres amorosos em todas as idades¹³ (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1996, p.7).

¹³ Minha tradução para “We humans are loving animals, or we still are. This means that love is the grounding of our human existence. Perhaps our species name should be called *Homo sapiens amans* since we have, or we still have, the physiology of loving beings at all ages” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1996, p.7)

Para Maturana, a história da hominização está fundamentada no amor, pois foi na conservação do outro, no relacionar amoroso, na aceitação e preservação da vida que a espécie humana evoluiu. As mães e os pais, por exemplo, não destruíam seus filhos, mas os alimentavam, cuidavam, viviam em uma dinâmica relacional amorosa e, por isso, é que nós nos conservamos. Não foi competindo e negando o outro que o humano evoluiu, mas sim na aceitação do outro como legítimo outro na convivência. O amor, nessa visão, é essa legitimação do outro na convivência. Se há amor, há aceitação e se existe aceitação, não se quer mudar o outro, não há exigências, não há culpas.

Maturana explica que a própria linguagem surgiu desse relacionar amoroso, pois sem a aceitação do outro, sem a convivência no compartilhar, não surgem coordenações de condutas consensuais (entendimento, consenso, concordância das ações de um grupo de seres humanos). Portanto, quando deixamos nossa biologia do amor tomar conta, não há espaço para a agressão. Maturana explica que o amor não precisa ser ensinado, não é algo que se aprende, mas se vive. O que fazemos é permiti-lo ou negá-lo culturalmente. Por outro lado, a agressão, o ódio e a rejeição precisam ser aprendidos e ratificados a todo o momento, caso contrário, “a biologia do amor desfaz o inimigo” (MATURANA, 2009, p.67).

Para esse biólogo, estamos sempre à procura pelo amor e tudo que fazemos é para obtermos amor. Por exemplo, nós gostamos de cuidar e de sermos cuidados, nós sofremos quando competimos, sentimo-nos bem em relações de confiança, queremos ser legitimados e respeitados por outros etc. Maturana (2009, p.25) afirma que “99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor”, pois quando negamos ou quando o amor nos é negado, nossa natureza é recusada, pois “o amor é a base de nossa existência humana e a emoção básica da nossa identidade sistêmica como seres humanos” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1996, p.7) ¹⁴.

Para Maturana, o amor é a emoção que constitui relações sociais, já que sem aceitação do outro na convivência não há relação social, mas sim outros tipos de relações. Ele cita as relações de trabalho e as hierárquicas como não sociais. As relações de trabalho estão fundamentadas no compromisso do cumprimento de uma tarefa, por isso outras dimensões relacionais não cabem nessa relação. As relações hierárquicas se baseiam na negação do outro, na exigência e na ordem. O que está em jogo é o poder que surge da obediência e da desvalorização do outro. Para o biólogo, “o poder não é

¹⁴ Minha tradução para “Love is the grounding of our existence as humans, and is the basic emotioning in our systemic identity as human beings” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1996, p.7).

algo que um outro tem, é uma relação na qual se concede algo a alguém através da obediência, e a obediência se constitui quando alguém faz algo que não quer fazer cumprindo uma ordem” (MATURANA, 2009, p.70). Por isso, aquele que obedece nega a si mesmo e àquele que está emitindo a ordem, pois não o aceita como legítimo na convivência. Da mesma forma, a pessoa que manda nega o outro porque não o legitima e a si mesma porque sabe que o outro a obedecerá somente porque quer algo.

É fato que nem sempre as relações na educação são sociais. Para alguns educadores, pedagogos, coordenadores, administradores etc., o que importa é que alunos cumpram uma tarefa, aprendam a matéria curricular, passem de ano e os obedeçam. Nesse sentido, não há espaço para o amor, não há histórias de interações recorrentes nem aceitação do outro e, assim, estudantes são tratados com indiferença e rejeição. Na verdade, a emoção que deveria constituir a práxis do ensinar é o amor, pois educar é conviver, é ensinar seres humanos a se aceitarem e se respeitarem para que possam se aceitar e respeitar o próximo. Maturana (2009, p.32) explica que para isso é necessário que

[...] o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas num processo que não os negue ou castigue, seja pela forma como eles aparecem na relação, seja porque não aparecem como as exigências culturais dizem que deve ser. (MATURANA, 2009, p.32).

Esses diferentes tipos de relações constituem redes de conversações que configuram um modo de emocionar a partir de uma emoção definidora básica. Maturana (Magro, Graciano & Vaz, 2002) cita algumas dessas conversações, dentre as quais as de autodepreciação e do “dever ser” que fazemos em nossa intimidade reflexiva ou na interação com outros. As primeiras ocorrem quando dizemos que não somos bons o suficiente, que somos fracassados, enfim, quando nos desvalorizamos. Ao entrar nessa conversação, fluímos num entrelaçado de linguajar e emocionar que nos leva a ações contraditórias que irão interferir nas nossas ações. Caso essas conversações sejam recorrentes, vivemos no sofrimento de agirmos contra aquilo que desejamos. As segundas conversações são aquelas nas quais nos culpamos pelo não cumprimento de uma norma ou um valor cultural. Dessa forma, fluímos na emoção da frustração, o desejo de estar num lugar diferente de onde se está, que impossibilita tal cumprimento.

Da mesma forma que as conversações de autodepreciação, se estas forem recorrentes, vivemos no sofrimento.

Maturana explica que professores irão confirmar a educação que tiveram ao educar. E esse educar, como formação da criança e do adulto, tem consequências que perduram por muito tempo e não são facilmente modificadas. Ele aponta duas épocas críticas na história de formação de toda pessoa: a infância e a juventude. Na infância, a criança, vivendo e convivendo em sua biologia amorosa, tem a oportunidade de se aceitar e ter respeito por si mesma. Por isso é importante que pais e educadores não castiguem as crianças por seus erros e não as desvalorizem. Na época da juventude, os jovens irão experimentar e validar esse mundo de convivência na aceitação e no respeito por si mesmo e pelo próximo. Maturana (2009, p.33) faz um alerta para essa fase:

O adolescente moderno aprende valores, virtudes que deve respeitar, mas vive num mundo adulto que os nega. [...] Ensina-se a desejar justiça, mas os adultos vivemos na falsidade. A tragédia do adolescente é que começam a viver um mundo que nega os valores que lhes foram ensinados, (MATURANA, 2009, p.33).

Isso quer dizer que há uma hipocrisia entre o que se espera do adolescente e o que realmente se vive. Por conseguinte, é possível que esse adolescente se corrompa e se transforme de acordo com o meio em que está inserido. De acordo com Maturana, aprender é uma transformação que se dá vivendo junto, “tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações” (MATURANA, 2009, p.60). A emoção que permite essa transformação é o amor, uma vez que liberta nossa inteligência para a reflexão e para a aceitação da legitimidade do outro.

Neste capítulo, apresentei os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa. Primeiramente, discorri sobre o autoestudo apontando sua origem e alguns exemplos desse tipo de pesquisa. Na segunda parte, apresentei e discuti pesquisas sobre emoções de professores no cenário internacional e nacional, bem como as reflexões de Maturana, no intuito de contextualizar este estudo e apontar para a escassez nacional de produção de trabalhos sobre esse tema. Finalizadas as revisões, descrevo, no próximo capítulo, os percursos metodológicos deste trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

“The aim of self-study research is to provoke, challenge, and illuminate rather than confirm and settle” (Bullough & Pinnegar, 2001, p.20).

Este capítulo trata da metodologia e dos procedimentos desta pesquisa e está dividido em quatro partes. Como apresentei a origem do autoestudo no capítulo anterior por se tratar de um recente tipo de pesquisa no campo da Linguística Aplicada nacional, abordo aqui sua natureza e, em seguida, o método de autoestudo adotado nesta pesquisa. Na segunda parte, apresento informações sobre as participantes e o contexto do estudo. Na terceira, descrevo os instrumentos de coleta de dados utilizados: (1) diário de emoções, (2) memorando da amiga crítica. Por fim, discorro sobre os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

3.1. Natureza da pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, mais especificamente, como um autoestudo. Conforme mencionado, o surgimento do autoestudo é relativamente recente, portanto defini-lo não é tarefa simples (ZEICHNER, 1999; HAMILTON & PINNEGAR, 2000; BULLOUGH & PINNEGAR, 2001; DINKELMAN, 2003; FELDMAN, 2003; DINKELMAN, 2003; SAMARAS & FREESE, 2009; SAMARAS, 2011).

Para Bullough & Pinnegar (2001, p.20), o autoestudo é uma “área de pesquisa na formação de professores”. De acordo com Dinkelman (2003, p.8), é “uma pesquisa intencional e sistemática conduzida por um professor sobre sua própria prática”. Já para Samaras (2011, p.67), é uma “metodologia”. Vê-se, portanto, que não há um consenso entre o autoestudo enquanto tipo de pesquisa, metodologia ou área do conhecimento.

Dentre essas divergências, entendo o autoestudo como uma filosofia, uma postura perante a formação de professores e o papel do professor no cenário educacional. É a convicção de que todo professor é naturalmente um pesquisador e de que qualquer mudança que se queira no cenário educacional inicia-se no professor, já que a “[...] mudança que é demandada por outros tem menos poder, é menos significativa e menos sustentável do que a mudança que é autoiniciada e automotivada” (SAMARAS, 2011, p.15)¹⁵.

O seguinte comentário de Clark (1995, p.3 *apud* Day 2004, p.1) resume perfeitamente esse pensamento:

Os professores são o ponto humano de contato com alunos. Todas as outras influências na qualidade da educação são mediadas por quem é o professor e o que o professor faz. Os professores têm o potencial para melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e inspirando alunos à curiosidade e à autoaprendizagem. E os professores também podem degradar a qualidade da educação através do erro, da preguiça, da crueldade ou da incompetência. Para o bem ou para o mal, professores determinam a qualidade da educação (CLARK, 1995, p. 3 *apud* DAY, 2004, p.1).¹⁶

¹⁵ Minha tradução para “[...] change that is demanded by others is less powerful, less meaningful, and less sustainable than change that is self-initiated and self-motivated” (SAMARAS, 2011, p.15)

¹⁶ Minha tradução para “Teachers are the human point of contact with students. All other influences on the quality of education are mediated by who the teacher is and what the teacher does. Teachers have the potential for enhancing the quality of education by bringing life to curriculum and inspiring students to curiosity and self-directed learning. And teachers can also degrade the quality of education through error, laziness, cruelty or incompetence. For better or worse, teachers determine the quality of education. (CLARK, 1995, p. 3 *apud* DAY, 2004, p.1).

Entretanto, mais importante do que definir o autoestudo, é preciso entender sua essência e suas possíveis contribuições. O autoestudo é um tipo de pesquisa qualitativa (DINKELMAN, 2003; LASSONDE ET AL, 2009; LUNENBERG ET AL, 2010; SAMARAS & FREESE, 2009; SAMARAS, 2011). De acordo com Samaras e Freese (2009) o autoestudo é, por sua natureza, uma forma de pesquisa aberta, colaborativa, e reformuladora que pode ser caracterizada como paradoxal - porque apesar de intrapessoal, é a mediação interpessoal que irá validar a pesquisa-, múltipla e multifacetada - porque não há uma única forma de se realizá-la. Samaras (2011) aponta cinco componentes metodológicos do autoestudo:

- Pesquisa pessoal contextualizada;
- Pesquisa colaborativa crítica;
- Busca pela melhoria da aprendizagem;
- Processo de pesquisa transparente e sistemático;
- Geração e apresentação de conhecimento.

É uma pesquisa pessoal contextualizada porque parte de uma experiência particular e profissional de um professor, portanto, situada em seu ambiente de trabalho. Esses professores objetivam entender algum aspecto do processo de ensino-aprendizagem, melhorar suas práticas, visando a um melhor ensino para seus alunos. Por outro lado, é também colaborativa e crítica, pois conta preferencialmente com a participação de um “amigo crítico” ou um grupo de amigos críticos (SAMARAS, 2011). Segundo Samaras (op.cit.) o amigo crítico deve ser uma pessoa da confiança do pesquisador que tem o papel de apoiá-lo e questioná-lo sobre sua pesquisa. A colaboração, como apontam Samaras e Freese (2009), é primordial para o autoestudo, já que sua validade se dá por meio da discussão, compartilhamento de experiências e análise de diferentes pontos de vista de profissionais. Samaras (2011, p.75) afirma que amigos críticos “[...] fornecem *feedback* ideal, otimizam a autorreflexão, ajudam a articular e evidenciar um pensamento e a diminuir a ansiedade [...]”¹⁷.

¹⁷ Minha tradução para “Critical friends work to mutually contribute to and enhance each other’s research. They provide optimal feedback, enhance self-reflection, help articulate and make explicit one’s thinking, and ease anxiety [...]” (SAMARAS, 2011, p.75).

O autoestudo visa à melhoria da aprendizagem, uma vez que aprimora o modo como o professor ensina e, por conseguinte, impacta positivamente a aprendizagem dos alunos (SAMARAS, 2011). Para que tudo isso aconteça, pesquisadores da área argumentam que o processo de pesquisa deve ser transparente e sistemático (LOUGHRAN, 2007; ZEICHNER, 2007; SAMARAS, 2011). Para tanto, deve-se descrever claramente o desenvolvimento da pesquisa e explicitar os métodos escolhidos. Além disso, Samaras (2011, p.80) afirma que o pesquisador precisa ser “[...] aberto, honesto e reflexivo”¹⁸, pois deve estar disposto a receber críticas sobre seu trabalho.

Por fim, o autoestudo gera conhecimento e deve ser apresentado e divulgado pelo pesquisador. Isso quer dizer que, apesar de contextualizado, esse tipo de pesquisa contribui com a base de conhecimento do ensino-aprendizagem, visto que considera todo professor um teórico e, por isso, construtor de conhecimento. Certamente, a questão de pesquisa de um professor pode evidenciar problemas gerais de um tempo e um lugar.

É por isso que Bullough e Pinnegar (2001) adequadamente defendem que o autoestudo realmente se torna ciência quando há uma articulação entre o problema pessoal e questões gerais da época relacionadas ao estudo. Esses autores (ibid., p.15) defendem que “[...] quando biografia e história se unem, quando o problema confrontado pelo professor tem relação com o contexto e a cultura de uma época, então o autoestudo torna-se pesquisa”¹⁹.

Dessa forma, o autoestudo, que tem como origem uma questão específica do educador, passa a funcionar como referência para a área de formação de professores a partir do momento que engloba seu problema dentro de um cenário histórico. Cabe ressaltar que apesar de o autoestudo ter surgido na área de formação de professores, não se limita a ela, pois, de acordo com Samaras (2011), pesquisadores de outros campos como administradores e psicoterapeutas preocupados em se desenvolver pessoal e profissionalmente uniram-se à comunidade, construindo, assim, o “self-studyship” (ibid.).

Sobre os benefícios do autoestudo, Hamilton & Pinnegar (2000) discorrem:

¹⁸ Minha tradução para “open, honest, and reflective” (SAMARAS, 2011, p.80).

¹⁹ Minha tradução para “(...)When biography and history are joined, when the issue confronted by the self is shown to have relationship to and bearing on the context and ethos of a time, then self-study moves to research” (BULLOUGH & PINNEGAR, 2001, p.15).

A partir do autoestudo, podemos avaliar práticas individuais, compreender melhor o ensino, mudar a nossa prática para responder às necessidades dos nossos alunos e, mais importante, criar práticas que representem nossas crenças. Usando o autoestudo, podemos imediatamente mudar nossas práticas sem esperar por pesquisas de outras pessoas, novos desenvolvimentos profissionais, ou nova tecnologia. Na verdade, no autoestudo falamos com paixão sobre uma crítica contínua de nosso modo de ensinar e esperamos que isso nos faça merecedores da confiança dos nossos alunos (HAMILTON & PINNEGAR, 2000, p.238).²⁰

Dinkelman (2003, p.8) pertinentemente argumenta que o autoestudo “[...] deveria ser considerado uma estratégia viável e poderosa, um modo de se pensar a formação de professores, para promoção do ensino reflexivo”²¹.

Pesquisadores do autoestudo adotam variados métodos principalmente qualitativos, tais como: portfólios de desenvolvimento – para pesquisar o crescimento profissional (PATRIZIO, BALLOCK & MCNARY, 2011); histórias pessoais – para analisar a relação entre histórias de vida de professores e suas práticas (BRUBAKER, 2011); teoria educacional ativa – quando se deseja pesquisar a relação entre crenças e prática, por exemplo, (LaBOSKEY, 2012); autoestudo coletivo– criação de um grupo para examinar um problema (TIDWELL et al., 2011); autoestudo baseado em artes – forma livre e criativa de construir um pensamento (JERRY & MARY, 2002); e autoestudo de memória de trabalho –autobiografias para pesquisar identidades profissionais (DINKELMAN, MARGOLIS & SIKKENGGA, 2006). Samaras (2011), explica que dentro de cada método o pesquisador opta por instrumentos de coleta de dados, por exemplo, se a opção for pelo método “autoestudo baseado em artes”, o pesquisador poderá utilizar desenhos, colagens, fotografias, vídeos etc. para coletar seus dados.

Apresentadas as características do autoestudo, discorro, a seguir, sobre o método de autoestudo adotado nesta pesquisa.

²⁰ Minha tradução para “From self-study, we can evaluate individual practices, understand teaching better, change our practice to respond to the needs of our students and, most importantly, create practice that stands as an embodied testament to our belief. Using self-study, we can confidently and immediately change our practices without waiting for new research from others, new professional development, or new technology. In fact, in self-study, we speak with passion about a continual critique of our teaching and we hope that this makes us deserving of our students’ trust” (HAMILTON & PINNEGAR, 2000, p.238).

²¹ Minha tradução para “[...] self-study should be considered a viable and powerful strategy, a means of teacher education, for promoting reflective teaching in its own right” (DINKELMAN, 2003, p.8).

3.1.2. O método deste autoestudo

A intenção desta pesquisa foi investigar minhas emoções enquanto professora em uma escola pública. Inicialmente, a ideia era escolher uma das turmas que lecionaria para investigar minhas emoções especificamente em uma sala de aula. Contudo, mudei meu pensamento quando me deparei com alguns fatos. Na primeira reunião que tive na escola, fui informada de que teria oito turmas e, então, fiquei na dúvida sobre quais critérios adotaria para escolher uma delas para realizar a pesquisa. Refletindo sobre esse mesmo encontro, percebi que minhas emoções girariam em torno do ambiente escolar como um todo, inclusive no relacionamento com os colegas de trabalho e em relação ao contexto mais geral da escola. Por isso, decidi não restringir a pesquisa à sala de aula, já que ela está inserida em um contexto maior.

Por isso, o método escolhido para este autoestudo foi o da teoria educacional ativa²² (SAMARAS, 2011). Segundo Samaras (2011), pesquisadores interessados em examinar sua prática, sem analisar histórias passadas ou biografias nem criar grupos de autoestudo para uma pesquisa coletiva, optam por esse método. Nesta pesquisa, atentei-me apenas para a minha prática no contexto escolar, sem investigar histórias passadas, a fim de compreender minhas emoções enquanto professora na escola pública e, assim, gerar conhecimento sobre como essas emoções modulam minhas ações nesse contexto e meu modo de ser professora. A generalização não é o foco, embora os resultados desta investigação possam iluminar questões no campo educacional, sobretudo na área de formação de professores, segundo afirmam Bullough e Pinnegar (2001) e Samaras (2011) a respeito do autoestudo.

Senti que era importante o papel de um amigo crítico neste estudo porque seria uma forma de me distanciar da pesquisa e contar com uma análise crítica de uma pessoa em quem confiasse. Por isso, convidei uma professora de língua estrangeira com vasta experiência de sala de aula e pesquisadora da área de formação de professores para participar desta pesquisa. Segundo Samaras (2011), o amigo crítico é também participante de pesquisas de autoestudo. A análise da amiga crítica contou como dados deste estudo, como sugerido por Samaras (op.cit.), uma vez que gera conhecimento e fornece diferentes perspectivas na interpretação que auxiliam a validação da pesquisa.

²² Minha tradução para “Living educational theory” (SAMARAS, 2011, p.98).

3.2. Descrição do contexto e participantes

Este estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal do sudeste do Brasil, com autorização da diretora da escola (vide anexo 1) ²³, onde atuei como professora de inglês de oito turmas do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) e uma do Ensino Fundamental I (quinto ano).

Esta escola atende o total de 421 alunos, sendo 217 do turno matutino (Ensino Fundamental I) e 204 do vespertino (Ensino Fundamental I e II). Está situada em um bairro nobre da cidade e foi construída há sete anos no local onde anteriormente funcionava uma escola particular. É uma escola pequena, conta com dez salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma quadra, uma sala para atendimento a alunos especiais e uma cantina. Os professores têm uma sala, assim como as coordenadoras, as pedagogas e a diretora. Na figura abaixo, pode-se visualizar melhor o espaço da escola:

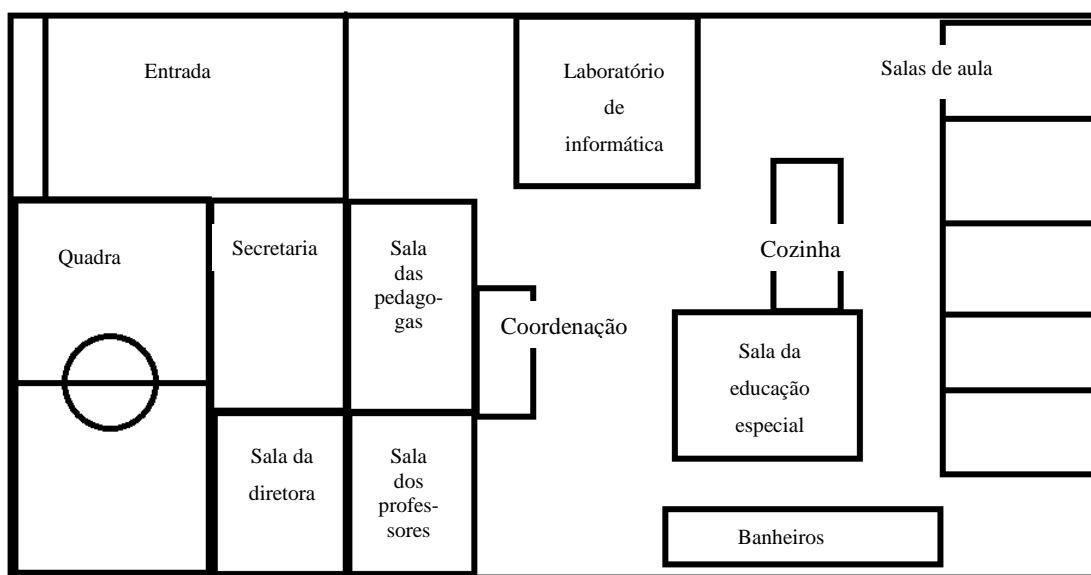


Figura 1. Primeiro andar da escola

²³ O nome da diretora, da escola e o local foram devidamente apagados para a manutenção do anonimato e da ética da pesquisa.

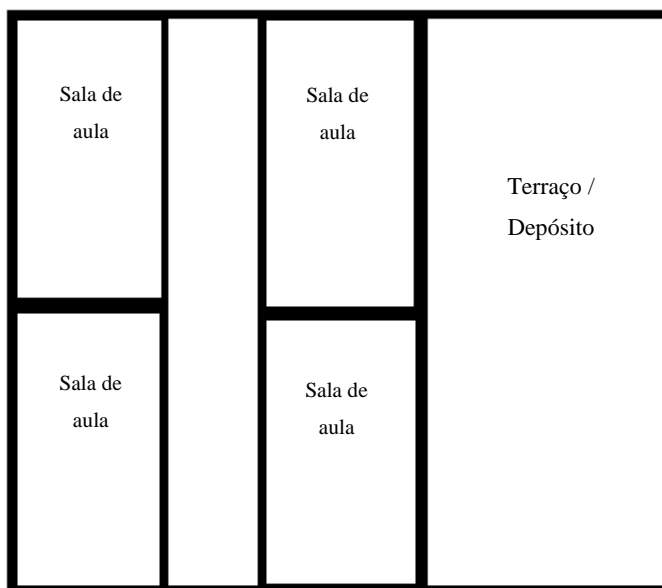


Figura 2. Segundo andar da escola

Apesar de a escola estar inserida em um bairro nobre da cidade, a grande maioria dos alunos reside em comunidades localizadas nas redondezas da escola. Em um questionário aplicado às famílias pela diretoria da escola, a maior parte dos responsáveis declara-se de etnia parda, com grau de escolaridade de ensino médio incompleto e renda familiar de até um salário mínimo. Sobre os funcionários do corpo administrativo e pedagógico da escola, havia uma diretora, duas pedagogas, duas coordenadoras e nove professores, sendo sete mulheres e dois homens.

Como principal participante dessa pesquisa, cabe, nesse momento, discorrer brevemente sobre meu histórico pessoal e profissional. Tenho vinte e seis anos e moro com minha família em uma cidade do sudeste. Sempre estudei em escolas particulares e comecei a estudar inglês aos 10 anos de idade em um cursinho de idiomas, onde me formei cinco anos depois. Quando prestei vestibular, aos 17, tinha a certeza de que queria ser professora, só não sabia que matéria gostaria de lecionar. Então, iniciei minha formação acadêmica em Letras Português na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2004. Ao perceber que este curso não estava respondendo às minhas expectativas, fiz uma transferência para a Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 2007. Nesta universidade, optei pela licenciatura Português/Inglês por gostar muito da língua inglesa. Foi essa universidade que me proporcionou oportunidades para eu me descobrir enquanto professora. Já no segundo semestre de 2007 iniciei como instrutora de inglês no curso de extensão em língua inglesa (CELIN) oferecido pelo departamento

de Letras. Foi a minha primeira experiência como professora e por lá fiquei durante quatro anos lecionando a alunos e servidores da UFV. Posso dizer que essa experiência foi decisiva na minha formação, pois contei com a ajuda e o apoio de colegas e de professoras que coordenavam o curso para sempre refletir e repensar a minha prática. Ao longo desses anos, também lecionei em cursos de idiomas em Viçosa.

A UFV ainda me proporcionou a oportunidade de estudar no exterior. Entre 2009 e 2010, estudei em uma faculdade em Gadsden (Estados Unidos da América) e em uma universidade em Londres (Inglaterra). Conheci outros olhares para o ensino de língua estrangeira que, com certeza, acrescentaram muito na minha formação. Além disso, pude aprimorar meu inglês e me enriquecer profissional e pessoalmente entrando em contato com outras culturas e aprimorando meu inglês.

Minha primeira experiência em escola regular foi em 2010 lecionando para o Ensino Fundamental de um colégio particular do interior do sudeste brasileiro. Foi uma experiência diferente, pois era um contexto novo para mim, que só havia trabalhado em cursos de idiomas. Contudo, ao mesmo tempo foi maravilhoso. Lembro-me bem da seguinte frase que disse para uma professora da graduação: “Isso é que é ser professora”. Nessa época é que descobri e senti verdadeiramente que minha função não era apenas ensinar inglês, mas também e principalmente, educar. E tive a certeza de que era exatamente isso que eu queria fazer: educar. Apesar de todos os percalços, identifiquei-me com essa faixa etária e decidi que trabalharia em escolas regulares e com adolescentes (6º ao 9º anos). Contudo, meu período na escola foi curto, apenas um semestre.

Concluí o curso de graduação em julho de 2011 e retornei para a cidade onde mora minha família. Nesta época, trabalhei em um curso de inglês para crianças enquanto estudava para seleções de mestrado. Foi nessa época que fiquei sabendo de um concurso da prefeitura na cidade onde morava para professores do Ensino Fundamental II. Fiz minha inscrição, mas confesso que não me dediquei aos estudos específicos para tal concurso, pois meu objetivo no momento era ser aprovada em um programa de mestrado.

Em 2012 retornei à Viçosa e iniciei o mestrado em Estudos Linguísticos na mesma universidade onde me formei. Estava cursando o ano de disciplinas quando, ao final de 2012, fui convocada para tomar posse do cargo de professora de inglês em alguma escola da prefeitura para a qual prestei o concurso. Iniciou-se aí um dilema: de

um lado a minha imensa vontade de lecionar em escola pública e de outro o mestrado. Felizmente, graças à compreensão e à ajuda da minha orientadora e da coordenação do programa de mestrado, foi possível conciliar ambos. Em fevereiro de 2013 iniciou-se uma etapa de correria e luta: ainda tinha aulas no mestrado em um estado (devido à greve de professores federais em 2012) e iniciei como professora na escola pública em outro estado. Foi assim do início de fevereiro a meados de março, quando as aulas do mestrado se encerraram.

Quando ficou definido que eu trabalharia como professora em uma escola pública, não tive dúvida de que desenvolveria minha pesquisa no contexto no qual estaria inserida. Quando, em uma conversa com minha orientadora, ela me disse da possibilidade da pesquisa de autoestudo, decidi que seria isso. Por que eu pesquisaria outros professores da escola se eu mesma seria um deles? Além disso, esse processo de reflexão crítica e de repensar a própria prática já fazia parte da minha caminhada como professora desde a época do CELIN. Por tudo isso, achei que seria uma oportunidade maravilhosa de pesquisar minha prática e de me compreender enquanto professora de inglês em um contexto profissional totalmente novo para mim.

A outra participante da pesquisa é a amiga crítica cujo pseudônimo é Paula, 43 anos. Ela é professora de língua estrangeira em uma cidade do sudeste brasileiro. Sua formação é em Letras Português/Espanhol, possui mestrado em Aprendizagem da Língua Espanhola e atualmente é aluna do mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Viçosa, dedicando-se à pesquisa em LA, especificamente na área de formação de professores. Paula possui vasta experiência profissional, tendo lecionado em diversos contextos, a saber, como voluntária em escolas públicas, como professora em escolas particulares, em cursos de idiomas, no curso de extensão de língua espanhola da UFV, em cursos pré-vestibulares e pré-ENEM, em uma faculdade particular e como professora temporária em uma universidade federal. Paula assinou um termo de consentimento (vide anexo 2) e respondeu a um questionário de informações pessoais (vide anexo 3) para a participação neste estudo. A escolha por Paula como amiga crítica deve-se à sua extensa experiência profissional, à sua dedicação à pesquisa de formação de professores e, principalmente, por ser uma pessoa em quem confio enquanto profissional e amiga.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos de coleta de dados selecionados para esta pesquisa, a saber: a) diário b) memorandos da amiga crítica.

3.3.1. Diário

Segundo Dornyei (2010), os diários começaram a ser utilizados como instrumentos de coleta de dados em pesquisas a partir dos anos setenta na área da psicologia com o intuito de estudar as emoções nas experiências do cotidiano. Aspectos e experiências da vida cotidiana. Acreditava-se que, assim, o pesquisador teria mais acesso a vida cotidiana dos participantes da pesquisa. Na área de LA, de acordo com Dornyei, (op.cit.), o diário passou a ser utilizado como instrumento em pesquisas a partir dos anos 80 para a obtenção de relatos pessoais em estudos sobre aprendizagem de línguas e bilinguismo. Esse estudioso cita alguns benefícios do uso desse instrumento, tais como a melhor compreensão de aspectos pessoais e contextuais dos participantes, o olhar do próprio participante para as questões investigadas e a instantaneidade na coleta de dados de forma que as impressões não sejam esquecidas com o passar do tempo. Liberali (1999, p.32) defende o uso do diário na área da pesquisa em LA como uma ferramenta reflexiva e afirma que ele é “[...] um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente”. Zabalza (1994 apud Liberali 1999) argumenta que os diários são espaços narrativos do pensamento de professores que os auxiliam na autoexploração profissional e no estudo e na compreensão de seus pensamentos, práticas e dilemas a partir de seus pontos de vista. Conforme Samaras (2011), pesquisadores do autoestudo utilizam o diário como forma de registro pessoal progressivo sobre suas práticas e este é um dos instrumentos utilizados em métodos de teoria educacional ativa.

Por tudo isso, optei pelo uso do diário como instrumento para atingir os objetivos desta pesquisa. Assim como no estudo de Zembylas (2004), adotei neste trabalho o “diário de emoções”. Esse pesquisador afirma que a participante de sua pesquisa, uma professora de Ciências do Ensino Fundamental I, manteve um diário de emoções no qual ela escrevia como se sentia em relação aos acontecimentos em sua sala

de aula. A diferença é que eu não escrevi apenas sobre a sala de aula, mas sim sobre o contexto geral da escola. Procurei registrar acontecimentos na escola que me marcassem, fossem em relação a alunos, colegas de trabalho, minha prática, cultura e política da escola, etc., e meus sentimentos e ações diante de tais fatos. Foram, portanto, registros de cunho descritivo, avaliativo e, principalmente, de ordem emocional sobre as experiências que vivi. Os registros eram feitos todos os dias após chegar da escola num computador em um programa de edição de texto (vide anexo 4)²⁴.

Como meu objetivo era registrar livremente minhas impressões, não me preocupei com a formalidade gramatical da língua portuguesa, pois escrevi como se estivesse conversando comigo mesma, em uma linguagem informal. Maturana & Varela (2001, p.32) comentam sobre um “diálogo imaginado” que seria uma forma de conversação no qual locutor e interlocutor não se encontram fisicamente, como no exercício da leitura, por exemplo. Foi isso que aconteceu na escrita do diário, eu sabia que teria leitores, mas procurava não pensar nisso, pois o propósito era registrar fiel e honestamente o que acontecia no meu contexto. As perguntas que direcionaram a escrita do diário foram as seguintes:

- 1) O que aconteceu na escola hoje que me marcou?
- 2) Como me senti em relação a isso?
- 3) Quais foram as minhas ações perante essas situações?
- 4) Como foi minha prática?
- 5) Como me senti em relação à minha prática?

Iniciei a escrita ao dia 01/02 e concluí ao dia 10/07, fechando, assim, o primeiro semestre do ano letivo de 2013, o que gerou um total de 83 entradas. São as histórias de interações e convivências narradas por mim enquanto observadora das minhas próprias experiências, do meu próprio agir e emocionar.

3.3.2. Memorando da amiga crítica

²⁴ Devido ao espaço, anexei somente algumas entradas do diário e do memorando da amiga crítica, a saber, os dois primeiros meses registrados.

Conforme Samaras (2011, p.179), memorandos de amigos críticos são dados da pesquisa do autoestudo, uma vez que “oferecem diferentes perspectivas sobre a interpretação a fim de aumentar a validade de sua pesquisa”²⁵. De acordo com a estudiosa, esses memorandos são cartas, mensagens, e-mails, enfim, qualquer tipo de comunicação estabelecida entre o pesquisador e o amigo crítico que auxiliam na compreensão e reflexão sobre o objeto de estudo. Por isso, a amiga crítica é considerada uma participante desta pesquisa e seus comentários foram adotados como dados deste estudo.

Samaras (op.cit.) aconselha que essa comunicação seja estabelecida desde o início da pesquisa, porém, neste estudo a participação da amiga crítica, Paula, teve início ao fim da coleta de dados, especificamente em 29/08, **porque tivemos dificuldade em encontrar uma pessoa que aceitasse participar da pesquisa**. Enviei o diário de emoções à Paula ao final de agosto e ela leu as entradas cronologicamente. Conforme ia lendo, tecia comentários no próprio diário com cor de letra diferente para que eu pudesse distinguir seu texto (vide anexo 5). Ao dia 03/11, Paula me enviou seus últimos comentários e um pequeno texto que redigiu sobre suas impressões após a leitura completa do diário. Ao mencionar comentários de Paula, utilizo a referência AC (Amiga Crítica), cito sua respectiva data e coloco menciono o dia ao qual o comentário se refere. Por exemplo, em “(AC 21/10 sobre o dia 05/06)” significa que o comentário de Paula feito ao dia 21/10 refere-se à entrada do diário do dia 05/06.

3.4. Análise dos dados

Segundo Patton (1990), em investigações qualitativas o desafio é reduzir a quantidade de dados e construir sentido a fim de comunicar a essência do que a análise revela. Esse pesquisador ainda afirma que não há regras absolutas, exceto “[...] fazer o melhor com todo o seu intelecto para representar de forma justa os dados [...]” (PATTON, 1990, p.371). Nessa perspectiva, adotei os critérios de análise de autoestudo sugeridos por Samaras (2011). A autora comenta que durante a leitura dos dados o pesquisador já está significando seus dados. Durante essa leitura, a autora aconselha pesquisadores a irem anotando padrões encontrados, podendo utilizar o processo de

²⁵ Minha tradução para “[...] provide alternative perspectives on interpretation to increase the validity of your research” (SAMARAS, 2011, p.179).

codificação a partir de comportamentos, ações ou sentenças que se repetem. Após essa codificação, Samaras (op.cit.) afirma que os dados devem ser categorizados por temas, assuntos em comum. Para tanto, pode-se utilizar mapas conceituais, desenhos, tabelas, quadros, programas no computador, qualquer forma que ajude o pesquisador a estabelecer conexões entre os dados. Posteriormente, deve-se estabelecer relação entre as descobertas da análise e as revisões de literatura realizadas, partilhar e discutir as interpretações com o amigo crítico e revisar as conclusões. Por isso, adotei os seguintes procedimentos de análise dos dados:

- (1) Leitura cronológica, criteriosa e detalhada do diário;
- (2) Identificação das emoções verbalizadas (sentimentos);
- (3) Investigação das origens das emoções;
- (4) Identificação das ações dos sujeitos mencionados no diário (professora-pesquisadora, alunos, professores, diretora, pedagogas, coordenadoras);
- (5) Análise da relação entre as minhas emoções e as ações dos interagentes;
- (6) Análise da relação entre as minhas emoções e minhas ações nos ambientes de sala de aula;
- (7) Análise dos comentários da amiga crítica;
- (8) Relação entre minha análise e os comentários da amiga crítica.

Através dessa análise, os dados foram segmentados por temas que se configuram em três assuntos, a saber: (i) relação com os alunos, (ii) relação com os colegas de trabalho (iii) prática. Além disso, os dados foram separados em dois momentos: (I) do início do ingresso na escola, 01/02, ao dia 17/05 e, (II) a partir do dia 20/05 ao último dia de entrada no diário, 10/07, pela identificação de uma mudança significativa nas emoções da professora-pesquisadora detectadas através de uma nova postura e atitudes inovadoras.

Neste capítulo apresentei os parâmetros da pesquisa do autoestudo, o contexto da escola e o perfil das participantes e discorri sobre os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados utilizados. No capítulo seguinte, apresento e discuto os resultados da análise dos dados.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analiso e discuto as emoções predominantes no contexto escolar a partir dos (1) excertos do diário de emoções e (2) memorando da amiga crítica. Conforme descrito na metodologia, a análise dos dados apontou para dois momentos no decorrer do período analisado. O primeiro momento engloba o início do período escolar, 01/02, ao dia 17/05 e o segundo se inicia ao dia 20/05 e se estende ao final do

diário, 10/07. Essa divisão ficou clara na análise, pois a partir do dia 20/05 é perceptível uma mudança nas minhas emoções, postura e ações. Portanto, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresento e discuto os dados do primeiro momento e na segunda parte discuto o segundo momento apontando para as mudanças dos domínios de emoções e ações nessa época. Essa análise é apresentada em categorias de acordo com os principais assuntos do diário, os quais giraram em torno de três temas: relação com os alunos, minha prática e a relação com os colegas de trabalho (diretora, coordenadoras, pedagogas e professores). Cabe ressaltar que os resultados desta pesquisa não generalizam emoções de professores de inglês em escolas públicas, pois, é apenas uma percepção particular como observadora das minhas experiências nesse contexto.

4.1. Do sonho ao pesadelo: primeiras emoções

Os três primeiros meses e meio (01/02 a 17/05) foram marcados por emoções e ações contraditórias. No início das atividades letivas, estava feliz, motivada e empolgada para começar a lecionar, para conhecer os alunos e descobrir como era ser professora de inglês em uma escola pública. Contudo, passados alguns dias, essa emoção de felicidade fluiu para a emoção da tristeza e da frustração.

A primeira vez que fui à escola foi ao dia primeiro de fevereiro para uma reunião com a diretora, as pedagogas e os professores. Estava fluindo na emoção da felicidade e da empolgação, como mostra a primeira entrada do diário:

Excerto 1

Hoje tive minha primeira reunião na escola. Conheci os professores, a diretora e as pedagogas. Tenho oito turmas... todas as turmas da escola... Haja trabalho!!! [...] Dei uma sugestão para a primeira aula, porque a pedagoga pediu sugestões, e os professores já vieram com sete pedras nas mãos dizendo que a minha proposta não ia funcionar. Mas, uma pedagoga gostou! Acho que é aquela história de tudo que é novo assusta, né? As pessoas novas também assustam, mas eu só falei porque a pedagoga pediu. Não quero me indispor com ninguém. A escola é uma gracinha, pequena, e parece que não tem salas lotadas de alunos. [...] Começo a dar aula na terça-feira, mal posso esperar, estou ansiosa!!! Estou muito animada, mais do que estava antes! Acho que vou ter o apoio que todos nós professores precisamos para realizar um bom trabalho! (Diário 01/02)

Percebe-se um emocionar na felicidade, na confiança e no entusiasmo em relação ao novo contexto. No excerto, fica clara a primeira impressão positiva que tive da escola em relação à estrutura e à equipe pedagógica. Nota-se que, apesar de não ter sido muito bem recepcionada pelos professores, estava fluindo na emoção do entusiasmo e não me permiti entristecer devido à postura dos colegas. O trecho também mostra minha ansiedade (positiva) em começar a dar aulas, em querer contribuir com o contexto no qual estava inserida, emoção essa que me move na ação de sugerir ideias para a primeira aula na escola.

Nota-se também o susto que levei quando soube que daria aula para todas as turmas da escola. Confesso que nunca havia parado para pensar que, na maioria das escolas regulares, um professor de inglês assume todas as turmas, já que é o único professor da área, diferentemente do que acontece com professores de Português e Matemática. Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica (2013), o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é opcional e quando essa disciplina está incluída na matriz curricular desses anos, o professor de inglês é obrigado a assumi-las. Há escolas que contratam dois professores da área e, dessa forma, um trabalha com séries iniciais e o outro com as turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). No entanto, nessa escola onde trabalhei havia uma turma de 5º ano no turno vespertino e a disciplina de língua inglesa fazia parte da matriz curricular dessa turma. Portanto, tive que assumir essa turma. Isso acontece porque, ao contrário de disciplinas como Geografia e História, cursos de Pedagogia não preparam educadores infantis para lecionar a língua inglesa.

A seguir, apresento e discuto minhas emoções nesse primeiro momento em relação aos alunos, aos colegas de trabalho (diretora, coordenadoras, pedagogas, professores) e à minha prática.

4.1.2. Relação com os alunos

Meu primeiro contato com os alunos foi ao dia 05/02. Para essa primeira aula, apresentei-me e tentei uma aproximação falando um pouco sobre a minha vida pessoal:

Excerto 2

Cheguei muito animada, empolgada, feliz de estar ali. E continuo assim! Levei umas fotos minhas, da minha família e meus amigos com o objetivo de

me apresentar e de eles saberem um pouco da minha vida. Deu super certo! Eles ficaram curiosos, fizeram perguntas e eu fiquei muito contente. (Diário 05/02)

Meu objetivo com esse comportamento era estabelecer uma relação amorosa com os alunos, que, de acordo com Maturana (2009), está baseada na aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Notam-se nesse excerto emoções de animação e entusiasmo ao ver que essa tentativa de aproximação havia surtido efeito entre os alunos. Percebe-se, ainda, que atribuo o valor da atividade às respostas dos alunos quando afirmo que fiquei contente porque eles “ficaram curiosos, fizeram perguntas”. Paula comenta que com essa atitude eu mostrei que “era gente como eles” (AC 29/08 sobre o dia 05/02) e era isso mesmo que queria fazer, contar um pouco sobre a minha história para começarmos a estabelecer uma relação social.

Logo no segundo dia de aula, deparei-me com a ação de um aluno que estava fluindo em uma dinâmica emocional diferente da minha, a da agressividade. Maturana (2009) explica que essa emoção nega o outro e, por isso, não permite que se desenvolvam histórias de interações. O trecho abaixo mostra o que aconteceu nesse dia:

Excerto 3

Entre em uma turma do 6º ano que me deixou apavorada. Na verdade, cinco alunos me deixaram apavorada, mas em especial um chamado G. Ele quase me bateu. Na verdade, achei que fosse me agredir mesmo, morri de medo. É um menino extremamente agressivo, nunca tinha visto nada parecido na minha vida. Bate em todos os colegas, e é muito arredo, quando eu chegava perto dele pra conversar, ele logo se esquivava, não quis se aproximar de mim. Teve uma hora que ele saiu da sala sem me falar nada, aí fui atrás dele, e foi nessa hora que ele quase me bateu, porque eu chamei a atenção dele pra ele voltar pra sala. [...] Estou me sentindo totalmente impotente, procurei artigos que tratam sobre indisciplina, mas todos falam o que eu já sei: que não podemos gritar, nem tratar os alunos da forma como eles nos tratam. Mas nenhum texto diz o que fazer. Vou continuar lendo e pensando no que fazer especialmente nessa turma e com esse menino. (Diário 06/02)

Diante da ação agressiva desse aluno, senti-me negada e fluí em um emoionar na frustração, na impotência e no medo que me impulsionou a impor autoridade ordenando que ele voltasse para a sala. Essa emoção do medo foi citada por uma professora participante da pesquisa de Coelho (2011) ao relatar que recebia ameaças de alunos e, por isso, fazia orações antes de entrar em sala de aula. A pesquisadora afirma que, agindo assim, essa professora mostrava “sua inferioridade em relação ao poder do

aluno” (COELHO, 2011, p.76). Da mesma forma, quando me deparei com atitudes agressivas e ameaçadoras de um aluno, senti-me inferior e com menos poder que ele. Tentando afirmar meu poder enquanto professora, ordenei que ele voltasse para a sala de aula, pois havia saído sem meu consentimento e, com essa ação, acabei negando esse aluno, já que, “o que manda também nega o outro e nega a si mesmo ao não se encontrar com o outro como um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p.70). Foi exatamente isso que ocorreu, ao me sentir negada pelo aluno, recorri ao suposto poder do professor e acabei me negando também, por isso a sensação de frustração e impotência. Contudo, como mostra o excerto, procurei me informar sobre seu histórico para tentar compreendê-lo e pesquisei artigos que discutissem a questão da indisciplina em sala de aula. Isso mostra que, passado aquele momento de frustração, refleti e voltei a fluir na emoção do comprometimento, pois minhas ações revelam essa dinâmica emocional. Paula (AC 29/08 sobre o dia 06/02) comenta ter vivido uma situação similar com um aluno que dava trabalho para todos na escola. Ela afirma que “com jeito, paciência e carinho” conquistou esse aluno e fez com que ele se tornasse um parceiro em sala, ou seja, ela agiu sob o domínio emocional do amor.

Outros momentos confirmam essa incongruência entre minhas emoções e as dos alunos. Sempre que eles agiam de forma agressiva ou indiferente, ou seja, negavam-me na convivência, passava a fluir em um emocionar na tristeza e na frustração e isso me levava a domínios de ações contraditórias, como mostram os seguintes excertos:

Excerto 4

Mais uma vez não consegui dar aula no 6º C porque os alunos estavam muito indisciplinados, gritando, falando palavrão (como sempre). Mais uma vez me senti totalmente impotente, perdida, sem saber o que fazer. Já é a quinta semana de aula e eu ainda não consigo dar aula nessa turma. Semana passada, resolvi falar mais duro e me impor mais duramente. Funcionou só naquela aula, na verdade, eu já sabia que esse seria o resultado.. não adianta tentar discipliná-los na base do grito. No momento da aula, senti certa satisfação, mas assim que a aula acabou eu me senti péssima, porque no fundo sabia que não era o melhor caminho para disciplinar os alunos. (Diário 04/03)

Excerto 5

[...] Mais uma vez não consegui dar aula, então mais uma vez enchi o quadro de matéria para os alunos copiarem. Estou fingindo que ensino e eles fingindo que estão aprendendo. Triste assim. (Diário 01/04)

Excerto 6

[...] Hoje também um aluno do sexto ano C me ofendeu, me chamando de “filha da mãe”. Fui chamar a atenção dele porque ele simplesmente estava deitado dormindo e me ignorando completamente, quando ele soltou essa pérola. Ai que raiva!!! Levei-o pra sala da coordenação, expliquei para a coordenadora o que tinha acontecido e ela perguntou a ele: “Foi isso mesmo, I.? Você não tem vergonha não?” E ele respondeu: “Não”. Me senti humilhada. Até quando vou passar por essas situações? Até quando eles vão me tratar assim? (Diário 14/05)

Esses trechos evidenciam os desencontros que tive com os alunos por estarmos fluindo em diferentes domínios emocionais. Segundo Maturana (2009, p.15), é a emoção que nos leva à ação, ou seja, “quando estamos sob determinada emoção há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer”. De fato, enquanto esses alunos estavam sob a emoção da rejeição, que nega a convivência, suas ações eram me ofender, me ignorar e não me deixar dar aula. Essas ações me faziam fluir num emocional de tristeza e até mesmo raiva e minhas ações eram gritar, encher o quadro de matéria e fingir que estava ensinando, tirar o aluno de sala e mandá-lo para a coordenação e até mesmo ofendê-los, como mostra este excerto:

Excerto 7

Estou péssima, triste, sentindo vergonha de mim mesma pelo que fiz hoje. Acho que cheguei ao meu extremo. A turma da sexta C me dá muito trabalho, é uma das mais indisciplinadas, os alunos falam muito palavrão, são agressivos.. enfim, hoje eu perguntei a eles porque eles não me deixam falar, porque não querem me ouvir. Aí um aluno respondeu: “Porque você é chata”. Nossa, meu coração se partiu na hora, senti raiva, me deu um frio na barriga, uma sensação péssima, se eu pudesse tinha saído correndo dali. Na mesma hora eu respondi: “Ah é? Vocês também são muito chatos”. E fui passar dever no quadro.. meu refúgio.. assim não tinha que encará-los... Eles continuaram conversando e eu não disse mais nada na aula. Quando bateu o sinal eu saí da sala sem nem me despedir. Sei que o que fiz foi totalmente errado, totalmente inconsequente. Se arrependimento matasse eu já estaria mortinha. Mas, já está feito. Agora tenho que pensar no que fazer para reparar meu erro. Vou dormir péssima, com uma dor no coração por ter dito isso a eles. (Diário 03/05)

Percebendo que os alunos estavam muito agitados e indisciplinados, resolvi tentar conversar com eles sobre os motivos desse comportamento. Um deles me respondeu

que a turma se comportava assim porque eu era “chata”. Diante dessa ofensa e negação, a emoção da raiva me moveu e acabei respondendo também na negação ao dizer que eles também eram “muito chatos”. Logo após essa ação, senti vergonha, pois comento que fui passar dever no quadro para “não encará-los” e, arrependida, afirmo ter vontade de reparar meu erro. Esses sentimentos e ações são pistas para perceber a emoção do amor que baseava minhas ações na escola. Sobre esse acontecimento, Paula (AC 07/09 sobre o dia 03/05) comenta corretamente que “o calor da emoção nos faz dizer estas coisas” e que ser professor “é um aprendizado constante, um amadurecimento”. Certamente, a emoção da raiva me moveu nesse momento e acabei agindo contrariamente ao meu emocionar amoroso e, por isso, sofri e me arrependi. Maturana (2009, p.43) comenta que o erro é “uma experiência desvalorizada por referência a outra experiência” e a referência que tenho de relacionamento professor-aluno não é essa da negação e da agressividade, mas sim da afetividade e do respeito mútuo. O biólogo explica que nos atentamos para o erro a partir da reflexão ao nos darmos “conta de se queremos ou não as consequências de nossas ações” (MATURANA, 2009, p.85) e foi isso o que aconteceu, como mostra este excerto:

Excerto 8

Hoje estou melhor. Refleti o fim de semana inteiro sobre o que fazer com o sexto ano C. Decidi pedir desculpas e levei um bombom pra cada aluno. Entrei na sala e eles estavam conversando, aí eu mostrei os bombons e eles se calaram pra me ouvir, mágica!!! Foi então que eu pedi desculpas pelo que tinha falado, disse que eu estava magoada, que, na verdade, eu não os achava chatos e perguntei o que eu poderia fazer pra não ser mais chata com eles. Aí uma aluna disse: “Professora, você não é chata, desculpa a gente também”. Então todos pediram desculpas, aí eu abracei cada um deles, pedi desculpas individualmente. Fiquei muito feliz por ter feito isso. Não foi fácil pedir desculpas, mas depois que pedi me senti aliviada, em paz comigo mesma. (Diário 06/05)

Percebe-se que após aquele momento de raiva, refleti e, fluindo num emocionar amoroso, levei bombom para os alunos e pedi desculpas a eles, logo, senti-me “aliviada”, pois minhas ações estavam novamente em congruência com meu emocionar amoroso. Paula (AC 08/09 sobre o dia 06/05) comenta que esta foi uma “atitude de gente, de humano, que sente e sofre, mas reconhece o erro e sabe pedir desculpas”. Realmente, o pior não é errar, mas não ter a humildade de pedir desculpas. Talvez esses alunos tenham inclusive aprendido uma lição com essa ação.

A realidade dos alunos foi outro ponto conflitante para mim, pois nossas culturas e valores eram diferentes e eu me assustava com a realidade violenta e agressiva que eles me apresentavam, como mostram os seguintes excertos:

Excerto 9

Hoje estou muito assustada com o que ouvi de um aluno do sexto ano. Eu fui chamar a atenção dele para que abrisse o caderno para participar da aula e ele me respondeu que não quer estudar, que está só esperando completar doze anos pra entrar no tráfico. Como lidar com isso??? Me senti impotente e fiquei pensando o que poderia fazer para ajudá-lo. Estou muito chocada, perdida, sentindo uma tristeza profunda por essa realidade desses alunos. Fico angustiada e me questiono o porquê do ensino de inglês, porque percebo que os alunos precisam aprender coisas mais urgentes, como valores de vida, carinho, afeto. Sinto que eles precisam de alguém que lhes aponte um caminho certo, que mostre uma alternativa. (Diário 20/02)

O fato de um aluno ter me dito que queria ser traficante me chocou muito. É diferente ver notícias na televisão de crianças entrando no tráfico e saber que o sonho de um aluno seu é entrar nesse meio, porque tudo isso passa a fazer parte da sua vida e não há como ignorar tal fato. Paula (AC 30/08 sobre o dia 20/02) afirma que também se sentiria responsável por ajudar esse aluno e afirma que seus sentimentos se misturam com os meus. Ela argumenta que “ninguém aprende carinho e afeto se não tiver isso como modelo e referência em casa. São coisas que se aprendem na prática e não na teoria” (AC 30/08 sobre o dia 20/02). De fato, eu suspeitava de que a maioria dos meus alunos não tinha uma família estruturada que lhes cuidasse e desse amor. Em relação ao questionamento que fiz sobre o ensino de inglês, Paula (AC 30/08 sobre o dia 20/02) diz que “não ter o inglês é deixá-los mais uma vez sem oportunidades”. Ela estava certíssima nessa argumentação, pois se eu não ensinasse inglês estaria privando os alunos de oportunidades na vida, porém, quando me deparava com ações e emoções de agressividade, assustava-me e fluía num emocionar de descrença, desesperança e medo. O excerto 10 mostra essa emoção do medo diante da ação e do comentário de um aluno:

Excerto 10

[...] Como amanhã é páscoa, levei um chocolate para cada aluno e fiz uma brincadeira escondendo os chocolates para eles procurarem. Eles amaram! Só teve um detalhe que atrapalhou: o aluno mais problemático da escola, A. Ele roubou chocolate dos outros alunos, fez a maior confusão. Até hoje, eu só sabia que ele era problemático, mas não sabia muita coisa. Ele quase não

aparece nas minhas aulas, está sempre passeando pela escola. Então, nunca tive muito contato com ele. Fiquei brava e fui chamar a atenção dele, então ele me respondeu: “Quem você acha que é? Se eu roubo lá fora, por quê que não vou roubar aqui?”. Senti medo e não respondi nada. Depois que os alunos foram embora, a professora de História vendo meu desespero, sentou comigo e me situou na realidade dessa escola. Me disse quais alunos eram bandidos e que com esses eu não podia me meter, que era melhor nem chamar atenção. Disse que o A. já tem passagem na polícia, já matou uma pessoa a facada e me disse pra jamais mexer com ele. Ela me disse que eu não posso demonstrar que tenho medo dos alunos. Mas como??? Estou muito desesperada e morrendo de medo... Como voltar pra essa escola segunda-feira??? (Diário 27/03)

Tive medo desse aluno e essa emoção me paralisou naquele momento e não tive resposta para esse menino. De acordo com Maturana e Verden-Zoller (1996, p.4), “o medo é o domínio de comportamentos ou disposições corporais dinâmicas através do qual se deseja sair das circunstâncias nas quais se encontra”²⁶. Eu me assustava com esses comportamentos porque não faziam parte da minha história de vida e quando me movia nesse emocionar do medo desejava sair desse meio, como se percebe na pergunta “Como voltar pra essa escola segunda-feira????”. As ações de alguns alunos levavam-me a perceber o mundo deles, porque mesmo uma ação pontual dizia da realidade de todos, pois faziam parte do mesmo meio. Hargreaves (2000) comenta sobre essa geografia sociocultural, quando as realidades de professor e aluno são diferentes e isso acaba distanciando-os emocionalmente. De fato, no início, isso nos distanciava porque não sabia como agir diante dessa realidade. Contudo, essa diferença também nos aproximava a partir do momento que os alunos percebiam que me importava não só com a aprendizagem deles, mas também com essas questões pessoais, como evidencia o seguinte excerto:

Excerto 11

Hoje aconteceu algo mágico, que me surpreendeu. Escrevi uma cartinha para aquele aluno que disse que queria ser traficante, falando pra ele que Deus o fez para o bem, tentando motivá-lo a procurar caminhos diferentes e disse que ele podia contar comigo. Na hora que eu entreguei, ele nem leu, guardou na mochila. Fiquei triste. Contudo, passado certo tempo da aula, percebi que ele pegou a cartinha e leu. E a leu várias vezes, a aula inteira. Nossa, estou tão feliz. Acho que toquei esse aluno de alguma forma. Só isso já valeu todo meu sacrifício até agora!!! (Diário 22/02)

²⁶ Minha tradução para “(...) fear is the domain of those behaviors or dynamics body dispositions through which one moves away from the circumstances in which one finds oneself” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1996, p.4).

Essa ação auxiliou o estabelecimento de um vínculo de confiança entre mim e esse aluno, portanto, começávamos a operar numa dinâmica emocional mais próxima. Além disso, o fato de eu ter escrito uma cartinha para ele mostra que, assim como os professores participantes da pesquisa de O'Connor (2008) cuidar e importar fazem parte da minha prática. Assim, decidi me envolver pessoal e emocionalmente, decisão essa que veio junto a que tomei de ser professora. Paula (AC 04/09 sobre o dia 11/04) comenta: “Sua emoção é por amor. Amor às vidas destes ‘meninos’, amor ao ser humano, amor à vontade de mudar o ambiente onde está”. Após ler esse comentário de Paula, percebi que eu só sofria porque agia num emocionar no amor, era a emoção do amor que dominava minhas ações nesse contexto desde o início. Contudo, até fazer essa reflexão a partir do comentário da amiga crítica, quando pensava nesse primeiro momento na escola apenas tinha lembranças ruins e sentimentos de tristeza, sem perceber o emocionar amoroso que me movia.

O excerto 12 mostra que as ações de agressividade dos alunos me faziam fluir em um emocionar na tristeza mesmo quando essas ações não me atingiam diretamente:

Excerto 12

No início da tarde, estava sentada na salinha do computador pra começar a planejar minhas aulas, quando escuto uma conversa da diretora e da coordenadora com alguns alunos da escola (o G. e mais dois alunos, um do sexto ano e outro da sexta série). A coordenadora viu esses alunos batendo em um menino logo após o horário da saída da escola ontem, então os chamou pra conversar sobre o acontecido. Ela falou com tanta dor no coração, dizendo que nunca tinha visto nada parecido, que eles pareciam bichos, não pareciam seres humanos. E perguntou a eles o motivo, se é que existe motivo pra isso. Eles disseram que o menino era de um morro rival. Enfim, não tinha motivo, acho que esses meninos, essas crianças, na verdade, porque o mais velho tem 13 anos, estão muito acostumados com a violência. Bater e apanhar pra eles é normal, infelizmente. Eu já estava triste ouvindo tudo aquilo, aí veio a bomba. De novo, o G. estava com uma faca na mochila, o aluno da sexta série também. Disseram que o menino em quem eles bateram é filho de um traficante do morro rival e que já tinha mandado um recado pra eles de que os mataria. Olha, só Jesus mesmo. É uma realidade muuuuito chocante e triste demais. A diretora perguntou assim: “G., R., vocês teriam coragem de usar essa faca? Teriam coragem de matar alguém?” Aí eles responderam: “Teria. É matar ou morrer”. A diretora chamou a guarda municipal, mas o G. não foi levado pra delegacia porque já era a terceira vez que ele levava faca pra escola e, por isso, se fosse levado agora seria preso. O guarda conversou com ele, perguntou assim: “O quê que eu faço com você, G?” E ele: “Nada, me deixa voltar pra sala.” E foi o que aconteceu, ele voltou pra sala. Nem a polícia sabe como agir com esses meninos... olha que coisa terrível.. fico pensando: não há esperança??? Quem pode fazer alguma coisa??? A diretora deu suspensão pra eles de 1 semana e ficou nisso. O R. e o V. foram registrar boletim de

ocorrência (pra não dar em nada, né? Aliás, essa é a frase preferida dos alunos dessa escola: “Dá nada não, fessora”). Não aguentei, comecei a chorar, fiquei muito triste e sem saber o que fazer, e se era possível fazer alguma coisa por esses meninos.[...] (Diário 11/04)

Ouvir que alguns alunos da escola agrediram um menino, estavam com facas nas mochilas e escutar da própria boca deles que teriam coragem de matar uma pessoa me deixou muito triste. Apesar dessa não ser a minha realidade, eu passei a fazer parte desse meio assim que comecei a trabalhar nesse colégio e quando presenciava ou era informada sobre ações de agressão fluía em um emocionar na tristeza e no medo. Por esse excerto, percebe-se que as emoções dos alunos se confundiam com as minhas, assim como relatado pelos participantes da pesquisa de O’Connor (2008). Esses professores apropriadamente comentam que a decisão de cuidar dos alunos é desafiadora porque é difícil lidar com emoções alheias. Por outro lado, afirmam que esse cuidar auxilia na prática do educador, uma vez que facilita o relacionamento professor-aluno e confere sentido a seus trabalhos. Assim como relata O’Connor (op.cit.) sobre os professores participantes da pesquisa, emoções do cuidado foram constantes na minha relação com os alunos e na prática do ensino. Acredito que isso tenha me atrapalhado em alguns momentos – quando emoções dos alunos confundiram-se com as minhas e eu não soube lidar com isso – e me ajudado em outros – quando conseguimos estabelecer uma relação de confiança a partir do momento que os alunos notaram que eu me importava com eles. Além disso, como relata a professora Christina - participante desse estudo-, esse envolvimento emocional e o questionamento do ensino de inglês me distraíam do ensino da língua inglesa e me faziam focar em outras conversações, já que acreditava ser mais importante ensinar valores humanistas aos alunos, como mostra este trecho:

Excerto 13

Bom, fiz uma coisa hoje que me deixou mais feliz. Decidi conversar com os alunos sobre o que aconteceu ontem. Levei uma música do padre Fábio de Melo, “Eu espero por você”. Tenho o cuidado de não falar de religião, sou católica, mas a maioria deles é protestante. Falo de Deus, do amor de Deus, sem citar religião pra não ter maiores problemas. Enfim, a música não fala o nome de Jesus, fala que é uma pessoa que nos ama muito, então comecei por aí. Levei a letra e toquei a música num som. Eles ouviram a música e um me falou assim: “Tia, você trouxe essa música por causa de ontem, né?” E eu disse: “Foi”. Aí conversamos sobre o que aconteceu com aqueles três alunos, eu não contei o que tinha acontecido, eles já foram falando. Aí eu disse que se eles tivessem escutado Jesus eles com certeza não teriam feito aquilo, que

Jesus ficou triste com o que eles fizeram, que Ele quer o melhor pra gente e por aí foi. Depois eu perguntei: “Gente, quem é essa pessoa que está falando com vocês na música? Quem é que tem o maior amor do mundo por nós e que nunca cansa de nos esperar?” Alguns falaram Deus e outros falaram: “Ah, tia, meu namorado”, “É, minha namorada”. Aí começamos a conversar sobre Deus, sobre como ele é nosso amigo, foi uma discussão maravilhosa! Eles fizeram perguntas, do tipo: “Tia, como você conversa com Deus?”. Alguns deles não sabiam o que era a Bíblia. Enfim, saí da escola sentindo uma paz enorme, estou muito feliz e contente de ter tomado essa decisão e de ter tido coragem pra falar de Deus pra eles. (Diário 12/04)

Como se percebe, essa crença de que era importante ensinar valores aos alunos me fazia desviar a atenção do ensino de inglês para engajar em conversações reflexivas sobre outros assuntos. Nesse caso, depois de ouvir tudo aquilo dos três alunos, achei que era necessário encarar essa realidade e não ignorar e fingir que nada havia acontecido. Nesse dia, eles não estavam na escola porque haviam levado suspensão, mas, mesmo assim, pensei que seria bom discutir com os outros alunos sobre o fato, já que a notícia havia se espalhado pela escola. Por isso, conversei com eles sobre fé e amor tentando motivá-los a seguir pelo caminho do bem e não da violência, com o qual, infelizmente, eles estavam acostumados. O’Connor (2008) afirma que emoções do cuidar fazem parte da identidade profissional dos professores pesquisados e acredito que também faça parte da minha.

A amiga crítica (AC 05/09 sobre o dia 12/04) percebeu um detalhe muito importante nesse trecho do diário: “É muito estranho que nesta idade eles te chamem de tia. Isso demonstra a total carência destes meninos e você fez muito bem”. Realmente, todos os alunos me chamavam de “tia”, desde os menores até os maiores da oitava série e eu gostava, porém, nunca havia pensado que isso poderia significar carência. Após ler esse comentário de Paula, recordei-me de quando trabalhei em uma escola particular e um aluno do sexto ano me chamou de “tia”. No mesmo instante, todos os colegas zombaram dele. Entretanto, nessa escola isso era normal entre os alunos e, provavelmente, revelava carência e até mesmo uma tentativa de aproximação.

Meu emocionar amoroso não me permitia ignorar a realidade social dos alunos, por isso as ações de contar uma estória para tentar conversar com eles sobre indisciplina e agressividade e planejar uma aula para discutirmos um assunto importante para a vida deles, como mostram os seguintes excertos:

Mais um dia sem conseguir dar aula. Mas hoje, pelo menos, consegui conversar com os alunos sobre respeito, educação etc. Levei uma história chamada “O menino que gostava de brigar” que tem uma moral. Ai eles pararam para escutar a estória! Fato inédito!!! Estou feliz!!! O G., aquele aluno que quase me agrediu no primeiro dia de aula, se recusou a escutar a história e saiu da sala sem a minha permissão. Me senti humilhada e impotente de novo. Mas, na hora da saída eu fui atrás dele e entreguei a história. Tomara que ele leia! Hoje eu escutei uma professora falando assim na hora da saída: “Ai, menos um dia...”. Credo!!! Não quero ficar assim! (Diário18/02)

Excerto 15

Hoje foi ótimo, estou me sentindo melhor, mais alegre e motivada. Resolvi fazer algo diferente: o vocalista da banda Charlie Brown morreu antes de ontem por causa do uso de drogas. E como já sei que, infelizmente, as drogas fazem parte da realidade desses alunos, decidi conversar sobre isso. Levei uma música do Chorão e conversamos sobre o que tinha acontecido com ele. Os alunos me ouviram e até participaram da aula! Milagre! Pretendo fazer um trabalho com eles sobre prevenção às drogas. Vamos ver se dá certo... O mais lindo é que percebi uma interação entre a gente, entre eles mesmos, acho que estamos começando a nos entender!!!! (Diário 08/03)

Percebe-se que, mesmo sendo ignorada por um aluno que não quis escutar a estória, a ação de ir atrás dele para entregar o texto evidencia um emocionar amoroso. Sobre essas ações, Paula (AC 31/08 sobre o dia 08/03) avalia que eu pensava nos alunos o tempo todo e, realmente, sempre planejava as aulas pensando neles e em o que fazer para motivá-los.

Por tudo isso, nesse primeiro momento minha relação com os alunos não era baseada na aceitação do outro como legítimo outro na convivência e fluíamos em diferentes domínios emocionais. A emoção central que me movia era o amor, porém diante de algumas ações dos estudantes passava a operar em outros domínios emocionais, como o da tristeza e da raiva, e isso me levava ao sofrimento. Já a emoção que parecia mover a grande maioria dos alunos era a rejeição, que “constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p.66). De fato, nesse período, nós não construímos histórias de interações recorrentes, apenas “encontros casuais” (ibid., p.66).

Na próxima subseção, discuto a relação com os colegas de trabalho (professores, coordenadoras, pedagogas e diretora).

4.1.3. Relação com os colegas de trabalho

Nesse primeiro momento, a relação com os colegas de trabalho também não era social, mas sim baseada no compromisso do trabalho e da hierarquia, pois estávamos no caminho do que Maturana (2009) denomina objetividade-sem-parênteses, ou seja, eu queria impor meus pontos de vista e os colegas, por outro lado, tentavam impor os seus, como mostra o seguinte excerto:

Excerto 16

Uma coisa que me deixou chateada foi o fato de uma professora ter vindo me dizer assim: “Olha, Thalita, pra mim não existe aquilo de sala em semicírculo. Sou sargento mesmo, minhas aulas funcionam assim e pronto”. Me senti frustrada... Às vezes eu acho que eles me tratam com indiferença, porque eu cheguei agora na escola, porque sou nova, sei lá.. eles não me dão ideia. (Diário 24/04)

O fato é que em uma reunião, eu havia sugerido que os professores aderissem à prática que havia adotado de organizar os alunos em semicírculo, porque considero que essa organização facilite a interação e a aprendizagem, além de criar um clima mais confortável na sala do que a organização tradicional com as carteiras enfileiradas. Pois bem, os professores disseram que iriam tentar, mas na prática não vi ninguém tentando. Dias depois, uma professora fez tal comentário de que não concordava com a minha proposta. Sobre isso, Paula (AC 06/09 sobre o dia 24/04) comenta que o fato de eu ser jovem e novata na escola pode ter levado essa professora a agir dessa forma, pois “Ninguém acredita no novo. A crença dela é essa. Se funciona tá ótimo e pronto! [...] Mudar mentes, mudar uma escola, mudar alguma coisa numa escola não é fácil” (AC 10/09 sobre o dia 24/04). Realmente, nenhuma mudança acontece rapidamente e, segundo Maturana (2009), ela só existe se os seres humanos desejarem mudar. O que estava acontecendo, de acordo com as reflexões de Maturana (op.cit.), era que eu e essa professora, e isso se estende à relação com os outros professores, estávamos no caminho da objetividade-sem-parênteses, ou seja, defendíamos a nossa verdade como se fosse absoluta e rejeitávamos opiniões alheias. Maturana (ibid., p.49) afirma que quando se está nesse caminho “as relações humanas não ocorrem na aceitação mútua” e “o que não está com a pessoa está contra ela”. Por isso, a não ser que passássemos para o caminho da objetividade-entre-parênteses, ou seja, admitíssemos que não há verdade absoluta, dificilmente chegaríamos a um entendimento.

Outro ponto que interferia na relação com os colegas eram as relações hierárquicas de poder que percebia na escola, onde a diretora era a que tinha mais poder e, em seguida, as coordenadoras, as pedagogas e por último os professores. Hargreaves (2000) denomina essa distância emocional de “geografia política”, a qual ocorre quando relações hierárquicas de poder distorcem aspectos emocionais. Essa hierarquia ficou clara em alguns momentos, como exponho a seguir:

Excerto 17

[...] teve reunião das pedagogas com os professores. Um dos pontos da pauta foi a aprovação do plano de ações desse ano, que é sobre a água, porque 2013 é o ano mundial da água. Na verdade, fiquei chateada e ofendida porque o tema desse projeto não foi sequer conversado com os professores.. as pedagogas e a diretora se reuniram e definiram um projeto que nós professores teremos que trabalhar com os alunos.. isso não é justo, porque quem está trabalhando mais diretamente com eles somos nós, por isso os conhecemos melhor e temos o direito de dar nossa opinião na criação de um projeto na escola. Esse projeto é uma exigência da Secretaria de Educação. Até acho válida a ideia, mas só se os professores puderem opinar sobre ele. Por isso, dei a minha opinião de que há problemas muito mais sérios na escola do que o desperdício de água, e que me parecia muito mais coerente pensar nos problemas sociais dos alunos do que inventar um projeto institucional baseado no tema que a ONU definiu para o ano de 2013. Citei o projeto do rap. A pedagoga se sentiu ofendida, alterou a voz e então todos se levantaram e a reunião acabou. Nossa, nem sei dizer o que eu senti.. muita frustração e decepção.. sinto que eu estou tentando lutar por uma causa na qual a equipe da escola não acredita. É uma luta de egos e ninguém pensa no bem dos alunos. Sei que me indispus com a equipe pedagógica, mas faria de novo porque acho que os meninos merecem. Mas, assim que a reunião acabou pensei em desistir da escola, estava muito frustrada. (Diário 04/03)

Nessa reunião, houve uma divergência de opiniões entre mim e a pedagoga. Esta, desejando alinhar o Plano de Ações²⁷ da escola ao ano mundial da água, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), defendeu um projeto baseado no estudo sobre a água e a economia desse bem. Contudo, a minha proposta era um projeto que dialogasse com a realidade dos alunos e com temas que eles gostassem, por isso sugeri um projeto que envolvesse música. Minha ideia era discutir e estudar questões raciais, sociais e econômicas a partir do *rap* e do *hip hop*, estilos musicais que os alunos gostavam. Entretanto, como a pedagoga estava em uma posição hierarquicamente superior à minha, impôs seu projeto e os professores deveriam acatá-lo. Senti-me negada ao ser obrigada a seguir e colocar em prática um projeto imposto pela pedagoga

²⁷ Plano de Ações é um projeto elaborado por cada escola da prefeitura que funciona como o tema e as ações que serão trabalhadas por toda a equipe educacional durante o ano.

e por não ser ouvida e não ter a atenção dos colegas. Paula (AC 31/08 sobre o dia 04/03) pertinentemente afirma que

Suas motivações são louváveis, mas a maneira como faz é que causa o problema. Seu desejo de defender, lutar e melhorar a vida dos adolescentes é tão forte que não mediu palavras! Sensação de que vai ter que se juntar ao grupo ou largar o grupo. Juntar significa fazer o que todos fazem sem se importar com o ser humano. Você foi ingênua dizendo isso a ela. Do mesmo jeito que queria ser aceita, ela também queria ser aceita pelo grupo. [...] É um jogo de vaidades e a melhor saída é sem dúvida não rejeitar, mas aceitar e colocar o seu ponto de vista. [...] Te vejo imatura ainda na escola. As pessoas não gostam de receber críticas, ainda mais de alguém que acabou de começar. Suas emoções estão colocadas aí, mas acrescentaria que também está preocupada, meio perdida em tantas emoções e sentimentos. Quando você fala dos problemas da escola, você mistura seus sentimentos e acaba fazendo um desabafo, porém não era o momento (AC 31/08 sobre o dia 04/03) .

Realmente, estava agindo no caminho da objetividade-sem-parênteses e, por conseguinte, quis impor minha opinião, em vez de debater as ideias e tentar chegar a um consenso. Como Paula notou, a minha vontade de ajudar meus alunos, tentar ensiná-los valores e fazê-los sentirem-se acolhidos na escola era tão grande que acabava agindo sob esse emocionar na ansiedade e na expectativa. Maturana (Magro, Graciano & Vaz, 2002, p.179) comenta que a expectativa é “o desejo de ter o resultado da ação antes de completá-la” e eu realmente queria ver os resultados rapidamente e então me precipitei em alguns momentos. Após refletir sobre meu comportamento nessa reunião, decidi pedir desculpas à pedagoga, mas não fui aceita, como evidencia o seguinte excerto:

Excerto 18

Em relação à pedagoga com a qual tive problema ontem, a situação só se agravou. Fui tentar conversar com ela e esclarecer o mal entendido, mas ela me tratou com uma enorme indiferença e falta de educação. Na hora, me senti mal, afinal sou um ser humano, mereço respeito. Mas depois refleti e percebi que a atitude dela não merece a minha tristeza.. agora pretendo trata-la com indiferença também, pois já vi que ela é imatura e não sabe receber críticas. (Diário 05/03)

Na verdade, a questão principal é que não nos entendíamos por termos estabelecido uma relação onde nos negávamos mutuamente. A minha ação de me desculpar mostra que eu tentei estabelecer outro tipo de relação, porém não fui aceita na convivência e a relação na objetividade-sem-parênteses permaneceu. Outro acontecimento que me deixou clara a hierarquia na escola foi o seguinte:

Excerto 19

Tive uma grande decepção com a turma da sétima série hoje. Eles escreveram frases em inglês em cartazes com o tema prevenção de drogas e colaram pela escola. Nós propusemos um concurso, todos da escola poderiam participar. Colocamos caixas embaixo de cada cartaz para as pessoas escreverem a tradução das frases e colocarem dentro da caixa. Depois, faríamos um sorteio. Se as frases sorteadas estivessem certas, os sortudos ganhariam cestas de chocolate que os próprios alunos da sétima série montaram. O concurso foi uma maravilha, todos da escola se mobilizaram, inclusive os funcionários. Fiquei super feliz com a motivação de todos. Pois bem, hoje foi o sorteio. Para minha surpresa, teve uma aluna da escola que colocou 39 papéis dentro de uma caixa. E pra piorar, essa aluna era irmã de uma menina da sétima série. É claro que ela foi sorteada, né? Enfim, os meninos da sétima série se revoltaram e foi uma discussão só. Eles quiseram fazer outro sorteio e anular aquele. Eu discordei porque, apesar de achar que o que a aluna fez foi errado, nós não estipulamos regras para o concurso. Então, achei que era um bom momento pra eles aprenderem com os erros, até porque o que estava em jogo era apenas uma cesta de chocolate. Uma aluna saiu correndo pra chamar a diretora. A diretora entrou na sala e os meninos já começaram a gritar e a argumentar. Ela, então, tomou a decisão de fazer outro sorteio. Ou seja, tirou TOTALMENTE a minha autoridade, aliás, ela nem perguntou a minha opinião. Me senti muito humilhada, desrespeitada, e fiquei com raiva dela também. Não quis discutir com ela na frente dos alunos, e depois também não fui procurá-la, acho que estava tão magoada, que não consegui. Na hora do recreio eu desabafei na sala dos professores, e eles concordaram comigo, disseram que a diretora não podia ter feito o que fez e que também achavam que era uma oportunidade para os meninos aprenderem. Fiquei feliz pelo apoio. Mas estou indignada com a atitude da diretora. (Diário 26/05)

Ao me deparar com um problema com a sétima série, tentei resolver entre nós, na sala de aula, já que a proposta da atividade partiu de uma decisão minha e desses alunos. Contudo, uma aluna que não estava contente com a minha opinião sobre o assunto chamou a diretora, ou seja, essa ação mostra claramente que a aluna julgava a opinião da diretora mais importante e soberana à minha. Por sua vez, a diretora, ratificando sua autoridade sobre os professores, mostrou para mim e para os alunos que quem mandava na sala de aula era ela e não eu. Sendo assim, ela me negou na convivência e resolveu a situação do jeito dela, sem me consultar. Tudo isso me fez fluir na emoção da raiva, logo, não consegui conversar com a mesma sobre o que havia acontecido. Passado esse momento, fui até a sala dos professores no momento do intervalo e desabafei o que havia acontecido e os professores concordaram comigo e me apoiaram, ou seja, aceitaram-me na convivência por um momento, e isso me fez sentir feliz. Por tudo isso, fica claro que a relação que mantinha com as pedagogas e a diretora era hierárquica, na qual o fundamento emocional é o poder e a obediência.

Além disso, a minha percepção da cultura e política da escola do não

comprometimento com os alunos e com a educação me frustrava. Hargreaves (2000) denomina de “geografia moral” a distância emocional que ocorre quando valores profissionais dos professores se chocam com a cultura moral do contexto de trabalho. Os seguintes excertos mostram isso:

Excerto 20

Eu vivo pedindo reunião, pra que a gente possa expor e compartilhar os problemas que enfrentamos na escola, mas parece que ninguém me escuta!!! Será que eu sou a única que passa por problemas na escola? Só 1 professora conversa comigo, e sei que ela também enfrenta problemas, às vezes os mesmos que os meus. Mas ninguém na escola faz nada para ajudar, nem as pedagogas, nem as coordenadoras, nem a diretora, enfim, NINGUÉM mesmo. Só querem saber de ir embora correndo da escola. Isso me deixa extremamente chateada, frustrada e com muita raiva. Adoram reclamar dos alunos e culpá-los por tudo, mas na verdade, não olham para o próprio umbigo e não percebem que a situação da escola não vai mudar enquanto nós não mudarmos. Poxa, os adultos em questão somos nós, não é? (Diário 11/04)

Excerto 21

Estou extremamente desmotivada e sem esperança em relação a essa escola, ou quem sabe em relação à própria educação pública no Brasil. Como não temos chefe, cada um faz o que quer, ninguém quer se unir para o bem geral da escola. Todos trabalham isoladamente e só sabem reclamar e falar mal dos outros funcionários e dos alunos. (Diário 17/05)

Não era hábito nos reunirmos para conversar e discutir sobre os problemas e as demandas da escola e dos alunos. Isso me deixava chateada, porque acreditava que a escola enfrentava problemas sociais e pedagógicos que poderiam ser resolvidos em conjunto, com ações conjuntas, mas parecia que esse não era o desejo dos colegas. Na minha percepção, comum era o isolamento e a falta de união das pessoas que deveriam estar batalhando para garantir uma educação de qualidade para os alunos. Por já ter trabalhado em uma escola particular, observei que esse comportamento era diferente nesse contexto. Na escola particular, percebia uma cobrança maior e, por isso, todos trabalhavam comprometidamente. Já no contexto da escola pública, como não havia chefes que cobrassem um bom desempenho, percebia que cada um agia de acordo com sua consciência.

Esse isolamento entre os colegas e principalmente a falta de proximidade entre os professores parecia cultural no meu contexto. Havia somente duas professoras com

as quais mantinha uma relação na aceitação mútua, a de Português e a de Informática, como mostram os excertos a seguir:

Excerto 22

[...] Tenho conversado bastante com uma professora de Português, nós compartilhamos nossas angústias, reclamações... Me sinto bem quando tenho alguém no trabalho para conversar, apesar de mais nos lamentarmos do que pensarmos em soluções... (Diário 02/05)

Excerto 23

[..] A turma da sexta série A também está difícil. Eles também não me deixaram dar aula hoje e olha que a aula era na sala de informática, que eles amam. Aí eu interrompi tudo, dei sermão, falei, falei... A professora da sala de informática é uma fofa, a gente se dá muito bem. E eu tenho conversado com ela sobre meu desânimo, que eu penso em largar a escola etc. Aí logo depois que eu acabei de falar, ela tomou a palavra e conversou com eles. Disse que eu estava pensando em sair da escola, perguntou se eles queriam isso, que eles deviam me respeitar mais porque eu quero o melhor pra eles etc. Foi lindo, fiquei muito emocionada e feliz com a atitude dela, porque estava precisando muito de um apoio. Eles ficaram caladinhos ouvindo ela. No final, alguns vieram me abraçar dizendo pra eu não sair da escola, que eles iam se comportar melhor. Fiquei feliz com o carinho deles. (Diário 30/04)

Ambas as professoras, apesar de experientes, eram novatas na escola. Apesar de as conversas com a professora de Português terem sido, sobretudo desabafos, sentia-me feliz por manter uma relação de aceitação mútua com ela. Já com a professora de Informática, a relação ia além, ela me apoiava, não me deixava desanimar, e chegou até mesmo a conversar com os alunos para tentar melhorar minha situação quando pensei em desistir. Além dessas, a professora de História também conversava comigo, mas apenas para expor duramente a realidade dos alunos, como visto anteriormente. Como visto, num total de oito professores, apenas com duas desenvolvi uma relação social. Essa falta de amor e de conversações no ambiente de trabalho me deixava chateada e indignada.

Coelho (2011) comenta que a professora Mara, participante de sua pesquisa, experienciou essa relação não social no ambiente escolar, pois suas experiências se constituíram nos domínios interacionais do trabalho e da hierarquia. Como visto, eu também experiencie esse isolamento entre colegas no ambiente escolar e acredito que isso faça com que muitos educadores desanimem da profissão, pois se encontram sozinhos e desamparados no ambiente de trabalho. Ritter (2011) afirma que formadores

de professores iniciantes encontram-se desapoiados no contexto de trabalho e chamo a atenção para o fato de que professores iniciantes em serviço em escolas regulares também estão. Zembylas (2004) afirma que a professora participante de sua pesquisa, experiente na profissão, inúmeras vezes sentiu-se desencorajada e excluída por colegas de trabalho que não a entendiam nem aceitavam seu modo de ensinar. Entretanto, segundo o autor, essa professora encontrou modos de subverter essas emoções de negação e de afirmar seus ideais e comportamentos. Acredito que seja por isso que Catherine continua na profissão, porque não abandonou seus ideais.

Além disso, a emoção que me movia era o amor, a vontade de fazer algo para mudar o cenário de culpabilização dos alunos e, mais que isso, de fazê-los sentirem-se bem e amados dentro da escola, porém, a equipe de trabalho parecia não estar agindo nessa mesma dinâmica emocional, como mostra o trecho abaixo:

Excerto 24

Nossa, hoje meu coração está partido, estou muito triste com o que aconteceu. Eu estava dando aula na sexta série A quando a coordenadora apareceu na janela pra chamar um aluno (detalhe que ela nem pede licença) e não sei por que chamou um aluno de gay. Não vi direito o que aconteceu, mas ouvi claramente ela chamando o menino de gay. Aí a turma toda começou a rir e a chamar o menino de gay e outros apelidos. Eu mandei eles pararem, mas eles se acharam no direito, já que foi a coordenadora quem começou. Credo, achei um absurdo, fiquei horrorizada e perplexa com o que ela fez. E pelo que eu percebo ela trata os alunos, de uma forma geral, com muita ignorância, sem nenhuma paciência. Quando acabaram as aulas, eu fui falar com a diretora, contei o que tinha acontecido e ela disse que iria conversar com a coordenadora e acrescentou: “Não liga não, ela é assim mesmo”. Como assim ela é assim mesmo??? Estou indignada. Precisamos de mais carinho e afeto na escola.. entre as coordenadoras, pedagogas, alunos, professores, diretora... Às vezes sinto alguns desses profissionais muito frios, muito apáticos e fico me perguntando como isso é possível na educação? E como mudar isso? (Diário10/05)

Essa falta de amor, essa emoção da rejeição que via dominando as ações de alguns colegas na escola me doía profundamente e me fazia fluir para um emocionar na tristeza e na indignação. Maturana (2009, p.30) afirma pertinentemente que “educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver”, logo, se educarmos na dinâmica emocional da rejeição e se essa convivência for baseada na negação é isso que os alunos aprenderão, a negar os outros e a si mesmos. Maturana (2009, p.31) brilhantemente lança as seguintes questões:

Como poderia a criança olhar para si mesma se o que vê não é aceitável, porque assim a têm feito saber os adultos, sejam seus pais ou professores? Como poderia a criança olhar para si mesma se já sabe que algo está sempre errado com ela, porque não é o que deve ser ou é o que não deve ser? (MATURANA, 2009, p.31)

De fato, precisamos ensinar nossos alunos a se aceitarem e se respeitarem, pois só assim eles aceitarão e respeitarão o próximo, construindo, dessa forma, relações amorosas. Corroboro com a afirmação de Maturana (ibid., p.31) de que se não fazemos com que meninos e meninas se respeitem e se aceitem, “a educação vai mal”. Educar para a aceitação e o respeito de si mesmo “requer que o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas num processo que não os negue ou castigue” (MATURANA, 2009, p.32). Estendo essa afirmação para todos os agentes da educação, principalmente aqueles que têm contato direto com os alunos, porque dentro da escola o professor não educa sozinho, ou pelo menos não deveria, pois há uma equipe pedagógica igualmente responsável pela educação das crianças e adolescentes. Contudo, concordo com Maturana (op.cit.) quando diz que só podemos ensinar outras pessoas a se aceitarem se nos aceitamos e nos respeitamos.

Outro fator que mostra as diferentes dinâmicas emocionais nas quais nos movíamos e o caminho da objetividade-sem-parênteses que estávamos seguindo eram as discordâncias que tínhamos em relação às práticas pedagógicas na escola. Eu e os colegas não estávamos abertos a sugestões de novas práticas, como se constata neste trecho:

Excerto 25

Semana que vem começa a semana de provas trimestrais. Eu discordo desse tipo de avaliação tradicional, que só serve pra punir aluno. Então, fui falar isso com uma das pedagogas. Ela simplesmente me disse que na escola era assim e saiu, ou seja, não me deu a mínima confiança. Ahhh!!! Fico muito nervosa quando elas me tratam com essa indiferença!!!! Se eu quero avaliar os meninos de um jeito diferente, eu acho que tenho o direito. Vou investigar e ver o que posso fazer. (Diário15/04)

Não aceitei a forma tradicional de avaliação adotada pela escola e procurei a pedagoga para conversar sobre o assunto, mas, como não existiam conversações entre nós devido à relação hierárquica, acabei me sentindo negada e fluindo para a emoção do nervosismo, como mostra o desabafo no diário. Contudo, insisti na minha ideia e fiz o que achei que era melhor para os alunos, como indica o seguinte trecho:

Excerto 26

Bati o pé e consegui dar minhas provas em duplas. Eu selecionei as duplas porque senão eles iam se acomodar, então coloquei em duplas alunos que tinham mais afinidade, porque eu queria que eles conversassem e aprendessem na hora da prova. Fiz isso porque tenho que lidar com a minha realidade. A maioria dos meus alunos não tem uma família estruturada, não tem uma mãe ou um pai que pergunte se tem tarefa de casa, como foi o dia na escola... Eles não estudam em casa, e eles mesmos deixam isso bem claro. Então, tenho que fazer com que eles estudem na escola e não posso ser ingênua de achar que essa geração tem que ser avaliada como eu fui na minha época de colégio. Tive essa ideia de colocá-los em duplas porque uma vez vi três alunos fazendo uma prova de Geografia juntos na sala da pedagoga e eles estavam conversando, interagindo e aprendendo juntos. Afinal, eles aprendem uns com os outros, né? Não acredito nessa visão de que o professor ensina e os alunos aprendem acredito numa troca entre todos nós. Sei que as pedagogas devem estar querendo me matar, os professores também, a diretora idem, mas não estou nem aí, fiz o que achei melhor. Agora vamos esperar os resultados. (Diário 22/04)

Quando desobedeci à ordem imposta pela pedagoga na relação hierárquica, agi contrariamente à lógica dessa relação, pois não me neguei fazendo o que não queria e também não neguei a pedagoga, uma vez que não agi na raiva da obediência. Por isso, nota-se nesse excerto que estava tranquila em relação a minha decisão, pois estava fluindo em um emocional amoroso e agindo de acordo com o que considerava melhor para os alunos. Dias depois, houve uma reunião e a diretora apresentou os gráficos da prova trimestral:

Excerto 27

Ela [a diretora] já chegou à reunião com gráficos sobre a prova trimestral, e é claro que os alunos afundaram. Fico me perguntando por que alguém ainda tinha dúvida quanto a isso. Maaas, como eu já sabia, eles se deram maravilhosamente bem na prova de inglês!!! Uhuuu! Fiquei muito feliz e orgulhosa deles! Mas os professores já falaram assim: “Claro, foi dar a prova em dupla” e eu tentei explicar o motivo pelo qual eu fiz isso. Acho de uma hipocrisia tãaaaao grande, porque eles dão uma prova tradicional completamente fora do contexto da escola, sabendo que os alunos vão afundar. Os alunos acabam não aprendendo nada e ficando com a autoestima lá no chão, mas aí quando chega no conselho de classe no final do ano, tem que passar todo mundo porque senão os índices da escola ficam feios. Mas, não adianta falar, eles não me ouvem, fico revoltada. (Diário 17/05)

Apesar dos resultados positivos da prova de inglês, os professores associaram as boas notas ao fato de os alunos terem feito a avaliação em dupla. Como estávamos operando em emoções diferentes, eles nem quiseram ouvir meus motivos para ter feito isso. Na verdade, não sei com o quê esses professores estavam realmente preocupados, se com a aprendizagem dos alunos ou com o fato de eles serem fadados a tirar notas baixas. Porque a minha impressão sobre a cultura da escola era a de que tirar boas notas não era direito dos alunos, era óbvio que teriam notas ruins e, claro, a culpa era toda dos próprios alunos que não estudavam. Maturana (2009, p.51) indica que a razão se funda sempre em premissas aceitas a priori e que essa “aceitação apriorística das premissas que constituem um domínio racional pertence ao domínio da emoção e não ao domínio da razão”. Isso quer dizer que nem eu nem os colegas aceitaríamos o ponto de vista uns dos outros justamente porque estávamos operando em diferentes domínios emocionais. Além disso, segundo o biólogo, negamos ou aceitamos algo porque essa é a nossa vontade e as ideias dos colegas não me agradavam e as minhas não agradavam a eles.

Por tudo isso, percebe-se que a relação com os colegas, assim como a relação com os alunos, não era baseada no amor e isso nos fazia operar em domínios emocionais incongruentes. As dinâmicas emocionais que prevaleceram nessas relações nesse primeiro momento foram a da raiva, da frustração, do medo e da tristeza.

Passo, a seguir, para a discussão mais detalhada sobre as emoções que permearam minha prática nesse contexto.

4.1.4. Minha prática

Embora, nas seções anteriores, eu tenha discorrido um pouco sobre minha prática pedagógica em sala, nesta seção, relato mais detalhadamente sobre alguns momentos em relação ao ensino da língua inglesa nesse contexto, ao meu papel enquanto educadora, e minha identidade profissional.

Como visto, um grande choque que senti na escola foi em relação à indisciplina e a falta de respeito e agressividade dos alunos. Como me movia em um emocional amoroso, tudo isso me causava sofrimento. Para tentar amenizar a questão da indisciplina, minha primeira atitude foi a seguinte:

Excerto 28

Como percebi que os alunos são muito indisciplinados, tive a ideia de formular regras e colá-las na parede da sala. Pois bem, cheguei à escola hoje com 15 regras do tipo: “Não falamos junto com a professora”, “Quando queremos falar, levantamos a mão”. Eu, inocente, achando que isso ia funcionar. Quebrei a cara. Alguém da turma da 7ª série falou assim: “Professora, você acha que a gente é criança? Por quê que tá tratando a gente igual criança?” Aí a minha ficha caiu... Estou fazendo tudo errado... não é por aí... mas, por onde será então??? Estou frustrada e decepcionada com a minha falta de conhecimento prático sobre sala de aula, principalmente a sala de aula de escola pública... Já vi que o buraco é mais embaixo. (Diário 11/02)

Ao me deparar com a indisciplina dos alunos, acreditei que era essencial apresentar regras a eles para que mantivéssemos a ordem na sala de aula e, assim, conseguíssemos aprender. Entretanto, hoje entendo que o que deve ser feito não é uma apresentação de regras, mas deve-se construí-las com os alunos, para que eles sintam que pertencem ao grupo, adquiram autonomia e se responsabilizem por seus processos de aprendizagem. Por isso, é fato que os alunos não aceitaram a atividade proposta e essa ação me fez fluir nas emoções da frustração e da decepção que me levou a uma conversação de autodepreciação ao me rotular “inocente” em relação ao contexto. Maturana (Magro, Graciano & Vaz, 2002, p.178) explica que se essas conversações forem recorrentes, “estabilizamos uma dinâmica de linguajar e emocionar que continuamente confirma como adequada nossa avaliação negativa de nós mesmos, e vivemos no sofrimento”. De fato, essas conversações no diário são frequentes e, por isso, entrei em um fluir entrelaçado de emocionar e linguajar que me levou ao sofrimento e a ações contraditórias que interferiram na qualidade da minha prática, como mostra o seguinte excerto:

Excerto 29

Hoje estou derrotada, me sentindo péssima, desanimada. Aquele sermão que eu dei na sexta série B não adiantou NADA. Eles continuam com o mesmo comportamento, o mesmo desrespeito. Hoje fiz uma coisa que nunca fiz em todos esses anos que eu dou aula. Acho que eu cheguei ao meu limite com essa turma. Sentei e disse que não ia mais dar aula. E não dei mesmo. E você acha que eles se importaram? Acharam foi bom, continuaram conversando do mesmo jeito. Só um aluno, o cego, L., que chegou perto de mim e falou: “Fessora, você tá bem? É difícil ser professora, né? Fica assim não, a gente não merece”. Olha, parece que L. vê mais que os colegas. Ele sempre tem uma palavra pra me apoiar quando eu estou mal. Respondi que estava mal, mas que ia passar, e que eles mereciam sim que eu me importasse com eles. Pelo menos me senti um pouco melhor. Saí hoje da escola muito triste, ofendida porque o caos é tanto na escola e os alunos são tão indisciplinados que estou repensando o que escolhi pra minha vida. Penso em fazer outro

curso de graduação, talvez Direito, não quero sair da área de Humanas. (Diário 23/04).

Quando os alunos me negavam, como aconteceu nesse dia, passava a fluir num emocionar de desânimo e me sentia derrotada profissional e pessoalmente, como se percebe quando digo que me senti “péssima”. Nesse dia, minha ação foi a de não dar aula, pois já havia conversado com os alunos e eles continuavam me negando. Paula (06/09 sobre o dia 23/04), com sua experiência, explica que “esse é o jogo dos alunos ‘espertinhos’. Fazem o que você não quer e se sentem felizes por não ter aula. [...] Mas sermão não ajuda em nada. Melhor é se juntar a eles e entender o que está acontecendo, conversar com os líderes, fazer com que sejam seus amigos”. De fato, sermão não resolve nada e quando eu me exaltava e falava mais alto conseguia o silêncio dos alunos, mas não a atenção. Paula ainda afirma que o fato de eu ter me sentido mal mostra que eu me importava com os alunos, caso contrário não me sentiria assim. Na verdade, nunca havia parado para pensar nos motivos das minhas emoções de tristeza e desânimo, apenas fluía nelas e me culpava quando as coisas não saíam da forma que eu esperava. Paula (AC 06/09 sobre o dia 23/04) acrescenta que sentimentos de “tristeza, angústia, desapontamento, medo, desilusão e insegurança são iguaizinhos a de milhares de colegas professores deste país, inclusive o desejo de desistir da profissão”.

As reflexões de Maturana (2009, p.52) ajudam a compreender esse momento de caos que vivi pensando em abandonar minha profissão: “[...] há caos quando perdemos nossa referência emocional e não sabemos o que queremos fazer, porque nos encontramos recorrentemente em emoções contraditórias”. Ora fluía num emocionar de felicidade, como nesse momento que o aluno L. me abordou e mostrou se preocupar comigo, ora fluía num emocionar de tristeza, quando me sentia negada na relação com os alunos. Essa contradição me levava ao sofrimento porque a emoção de pano de fundo na qual fluía era o amor. Conforme discutido anteriormente, o amor é um fenômeno biológico, ou seja, “[...] é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificação racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece” (MATURANA, 2002, p.184).

Por outro lado, minha prática na sexta série A era completamente diferente da prática nas outras turmas, como mostram os excertos:

Excerto 30

Levei hoje um pensamento para fazer uma reflexão com os alunos no início da aula. Pretendia fazer em todas as turmas, mas só fiz com a 6ª série A, aquela turma que amei desde o primeiro dia. Nossa, quando entro nessa turma, sinto um conforto e um alívio muito grande! (Diário 19/02)

Excerto 31

[...] Amo a turma da sexta série A porque os alunos são muito motivados e parecem estar gostando de mim e da minha aula. (Diário 05/03)

Excerto 32

[...] Preciso repensar uma coisa. Ainda só faço a reflexão, o “pensamento do dia”, na 6ª A, porque é onde me sinto mais confortável e é a única sala onde consigo dar aula. Os alunos gostam de mim e eu deles! (Diário 16/04)

Como se vê, minha relação com essa turma era baseada na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, no amor, e eu me sentia querida pelos alunos. Por isso, sentia-me animada e motivada a ensiná-los e a levar atividades diferentes para essa turma. Sempre no início da aula, lia um pensamento para fazermos uma reflexão sobre valores, comportamentos, sentimentos devido a minha crença de que esses alunos precisavam desse tipo de ensinamento. Na verdade, o meu desejo era manter essas conversações com todas as turmas, mas as ações de negação de estudantes de outras salas me faziam fluir num emocional de descrença e desânimo que me levavam a agir de outra forma.

Logo que as aulas começaram, percebi uma resistência da maioria dos alunos em relação à aprendizagem de inglês, como mostram os seguintes trechos do diário:

Excerto 33

Já percebi que alguns alunos têm muita resistência em estudar inglês. Eles vivem repetindo: “Não sei inglês, nunca vou saber”. Eu tento conversar, como fiz hoje com uma aluna, mas é muito difícil. (Diário 15/02)

Excerto 34

É muito recorrente ouvir alunos dizendo “não sei falar inglês”, “desiste, professora, eu não falo inglês”. (Diário 06/03)

Tentava conversar com os alunos sobre a importância da língua inglesa para a vida deles, mas eles pareciam não me ouvir e fazer questão de negar essa aprendizagem.

Paula (AC 30/08 sobre o dia 15/02) afirma: “Seu desejo por ensinar é muito forte. Dependendo do professor não se preocuparia e continuaria do jeito que desse! Eles estão desmotivados com o ensino e não deve ser só com o inglês”. De fato, o desânimo dos alunos parecia geral em relação à aprendizagem e à escola. Barcelos e Coelho (2007) investigaram desafios apresentados na formação continuada de professores sob o ponto de vista das formadoras e dos próprios participantes do grupo - professores de inglês de escolas regulares. Os resultados mostraram que um dos desafios enfrentados por esses professores em seus contextos também era o desinteresse, a resistência e a desmotivação de seus alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa.

Acredito que isso se deva a um problema maior do sistema educacional público brasileiro, em especial ao ensino de língua estrangeira. Leffa (2009) chama atenção para a “armadilha da autoexclusão” e conta que certa vez um aluno o fez a seguinte pergunta: “Para que aprender inglês, professor? Eu sou mais Brasil”. O pesquisador argumenta que, na verdade, essa frase não é desse aluno, mas sim que isso parte da sociedade “como um cavalo de Tróia colocado no aluno para destruir de dentro seu desejo de aprender” (LEFFA, 2009, p.118). Leffa (op.cit.) argumenta pertinentemente que a sociedade implementa esses mecanismos de autoexclusão na mente do aluno, “a ponto de dar a ele a ilusão de que o dizer é seu, quando na realidade é do outro”. Sobre esse panorama do ensino, Leffa (op.cit.) discorre brilhantemente:

O conhecimento está se tornando um valor cada vez mais precioso e, por isso, mais procurado. O problema, principalmente numa sociedade competitiva, é que não há interesse em distribuí-lo. Acredita-se que quanto menos pessoas detiverem determinado conhecimento, maior será seu valor para aqueles que o possuam. Como não fica politicamente correto afirmar que nem todos nasceram para estudar, afirma-se no discurso, que todos devem ter acesso ao conhecimento. Na prática, porém, o que se cria é o ritual externo do ensino, com a liturgia da sala de aula, a seriação do currículo, o cerimonial das formaturas. Por baixo desse ritual, criam-se todas as barreiras possíveis para que a aprendizagem não ocorra, impondo-se o mundo do faz de conta. O professor é incentivado a fazer de conta que ensina e os alunos a fazer de conta que aprendem. O que interessa, do ponto de vista político, é afirmar a inserção; não realizá-la. (LEFFA, 2009, p.116).

É exatamente essa a minha percepção sobre a política por trás do ensino público, parece que tudo não passa de enganação e de “desumanização” como nos alerta Paulo Freire (2005, p.32). Por isso, o dever do professor é não deixar que o aluno se convença a “ser menos” (FREIRE, 2005, p.32), mas que faça de tudo para conscientizá-lo e inseri-lo na sociedade. E o professor de inglês tem o sério papel de incluir o aluno na comunidade dos falantes de língua estrangeira, “um grupo fechado, de acesso restrito” (LEFFA, 2009, p.119).

Além disso, o ensino de língua estrangeira esbarra em outros problemas. As professoras pesquisadas por Coelho (2011) se queixam da pouca valorização de seu trabalho por parte da direção e colegas, da grande quantidade de aulas semanais, muitas vezes, assumidas em dois cargos, das dificuldades para se conseguir materiais didáticos, do fato de a “disciplina de inglês não reprovar” e da pouca carga horária de aulas semanais para LI. Alunos de escolas regulares, tanto públicas quanto particulares, têm de duas a no máximo três aulas de inglês por semana. Por outro lado, têm cinco aulas de língua portuguesa. A pergunta que faço é: em ambos os casos, não se trata do ensino de línguas? Pois os alunos também deveriam ter cinco aulas de língua inglesa, já que aprender uma língua estrangeira requer tempo e dedicação. Outro problema é o fato de que toda escola de ensino regular conta com dois professores de língua portuguesa que dividem as turmas e, assim, podem realizar um trabalho conjunto, porém, o professor de inglês trabalha sozinho e assume todas as turmas da escola a fim de completar sua carga horária. Tudo isso sobrecarrega o professor e, por conseguinte, pode interferir na qualidade de suas aulas.

Além desses fatos, o discurso que impera no nosso país sobre o ensino de LE é que somente a habilidade da leitura deva ser ensinada nas escolas regulares, juntamente com o ensino tradicional da gramática. Discordo desse discurso e corroboro com a afirmação de Paiva (2000, p.27) de que “centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo” e acredito que se deva ensinar uma língua estrangeira de forma global, integrando as quatro habilidades. Um dos argumentos para o ensino exclusivo dessa habilidade é que os alunos não têm oportunidades para usar a língua estrangeira, porém se esse fosse o critério, “[...] a opção a ser privilegiada deveria ser a compreensão oral, pois no caso da língua inglesa, por exemplo, a população ouve

mais canções em língua inglesa do que tem acesso a textos escritos” (PAIVA, 2000, p.28).

Prova da falência desse ensino centrado em uma única habilidade são os resultados do programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal - um programa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e do Ministério da Educação com o apoio de instituições de fomento (CNPq e CAPES) que concede bolsas para estudantes brasileiros do ensino superior estudarem e desenvolverem pesquisas no exterior. Sobram bolsas em universidades que exigem proficiência na língua inglesa, uma vez que a prova a ser realizada para conquistar essas vagas testa as quatro habilidades. Entretanto, estudantes de escolas regulares foram fadados ao ensino somente da leitura, quiçá da escrita. Se quiserem aprender as outras habilidades que procurem cursos de idiomas, que, aliás, é o lugar para onde a maioria dos professores de inglês vai trabalhar (COX & ASSIS-PETERSON, 2002). Acontece que nem todos podem pagar por esses cursos, em especial alunos de escolas públicas. É o sistema educacional brasileiro se auto sabotando. E o que fazer sobre isso? Por acaso criar-se-ão cotas para o ingresso de alunos de públicas em universidades no exterior? Ou talvez alunos de escolas públicas não estejam nos planos do governo para ingressarem nesse projeto.

A ineficácia do ensino de inglês em escolas regulares é tão evidente, que o governo federal criou o projeto “Inglês sem Fronteiras”²⁸ que oferece cursos de inglês à distância e presencial nas instituições de ensino superior públicas e privadas que fazem parte do programa Ciência sem Fronteiras. O objetivo é capacitar alunos para alcançarem o nível de proficiência exigido nos testes linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades. Com todas essas evidências, é no mínimo curioso o fato de não se discutirem reformas nos currículos de língua estrangeira de escolas regulares. Concordo com Leffa (2009, p.117) ao afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) “garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva. [...] É incapaz de romper o cerco que a própria sociedade, extremamente competente na criação de mecanismos de exclusão, monta para impedir o acesso do aluno pobre ao clube fechado dos falantes de uma língua estrangeira”.

Não digo isso por não acreditar no ensino de inglês em escolas públicas, pelo contrário, acredito e luto diariamente para tornar isso possível. Aliás, Maturana (2009, p.23) afirma apropriadamente que “cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade

²⁸ Disponível em <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em 16 de Janeiro de 2014.

no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer” e eu queria ensinar inglês. Por tudo isso, desejava proporcionar aos meus alunos um ensino mais comunicativo e optei, então, por utilizar o livro didático como um material à parte e utilizava-o esporadicamente quando achava alguma atividade interessante, como mostra o excerto 35:

Excerto 35

Analisei os livros didáticos e percebi que são muito densos e completamente fora da realidade dos alunos. Então decidi trabalhar com objetivos. O primeiro objetivo para todas as turmas é “aprender a se apresentar em inglês”. Decisão tomada, entrei hoje nas salas com esse propósito. (Diário 12/02)

Dessa forma, eu mesma passei a preparar materiais para as aulas baseados nos objetivos e projetos apropriados para cada nível, de acordo com os temas que os alunos sugeriam. Além disso, decidi focar na oralidade, em um ensino mais comunicativo, voltado para a interação oral. Por isso, para cada tema eu montava um diálogo entre personagens. Por exemplo, quando trabalhei o tema “At the restaurant” com as sextas séries, com o objetivo de aprender a pedir uma refeição em inglês, montei um diálogo entre dois amigos e um garçom em um restaurante (com figuras em cartolinas). A partir desse diálogo trabalhávamos pontos linguísticos e culturais e dentro de cada projeto líamos textos, assistíamos a vídeos, a filmes e eles produziam textos. Cada projeto durava cerca de dois meses e terminava com uma prova oral e só passava para o próximo projeto quando percebia que os alunos haviam alcançado o objetivo. Além disso, sempre que possível tentava associar a matéria de inglês com noções de valores, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 36

Passei o fim de semana pensando em novos projetos pra trabalhar com os alunos. Queria temas positivos, que ensinassem alguma coisa de valor pra eles. No livro dos sextos anos tem a matéria “adjectives”, aí montei um projeto com o objetivo de ensiná-los a se elogiarem, porque eles só sabem se ofender. (Diário 15/04)

Corroborando com as considerações de Zembylas (2004) sobre o papel das emoções no processo de ensino, assim como para sua participante Catherine, percebe-se que minhas

emoções se relacionam com as tomadas de decisão sobre o quê e de que forma ensinar meus alunos. Vê-se que o meu emocionar amoroso influenciava a minha prática, pois me preocupava com a metodologia buscando formas alternativas ao livro didático e procurando conciliar outros ensinamentos que julgava importante para os alunos. Contudo, apesar dessas ações, como os alunos me negavam na convivência, negavam também minha prática e o resultado era o seguinte:

Excerto 37

Mais um dia difícil, mais um dia sem conseguir dar aula, sem conseguir me comunicar com os alunos... Me sinto muito desanimada, triste, arrasada. No 6º C fui chamar a atenção de um aluno e ele me respondeu: “Professora, pra quê que você insiste pra eu estudar? No final do mês o seu salário é o mesmo...”. Com certeza ele já ouviu isso de algum professor.. isso me deixou muito triste.. Respondi a ele que não estava ali pelo dinheiro, mas sim por ele e pelos outros alunos. Haja paciência e amor, viu? (Diário 18/03)

Os estudantes tentavam me negar de várias formas, inclusive apontando a questão financeira, como fez esse aluno. Maturana (2009) comenta que os seres humanos precisam inventar discursos racionais para negar o amor e, assim, tornar possível a negação do outro. Ele explica que esse comportamento é cultural, já que nossa disposição biológica nos leva à direção contrária, ou seja, ao amor e à aceitação do outro como legítimo na convivência.

Toda essa dinâmica emocional da negação me levava a questionar minha identidade profissional e pessoal, como indica este trecho do diário:

Excerto 38

[...] Não consegui nem começar a matéria... eles simplesmente não me deixam falar. A falta de respeito, de educação, de disciplina é algo aterrorizante. Estou me sentindo a pior pessoa e professora do mundo. Por que eles não me deixam falar? Será que eu não mereço respeito? Poxa, estou muito chateada e desanimada. (Diário 12/02)

Quando não conseguia dar aula e os alunos sequer me deixavam falar, sentia-me negada como professora e pessoa e passava a fluir no domínio emocional da tristeza, no qual entrava em conflito com minha identidade profissional e engajava em conversações de autodepreciação.

Sobre a repercussão da metodologia comunicativa entre os alunos, alguns se mostraram resistentes, mas como mostra o excerto a seguir, o resultado geral foi surpreendentemente positivo:

Excerto 39

Comecei hoje com as provas orais. Estava muito ansiosa pra ver como eles se sairiam, se eles iam conseguir falar inglês. E eles falaram!!! Fiquei muito feliz!!! Eu ajudei, claro, porque meu objetivo era que eles se sentissem bem e não o contrário. Mas fiquei feliz porque pelo menos eles tentaram. Alguns se recusaram totalmente, nem me deram espaço pra eu tentar convencê-los, mas eu não quis forçar a barra. Disse que quem ainda não fala, um dia vai falar. E um aluno disse: “Ah tá, fessora, vai nessa”. Alguns alunos tentaram zoar o colega que estava falando, mas eu na hora cortei. O que mais me impressionou é que eles fizeram silêncio quando os colegas estavam lá na frente dialogando, acho que foi a curiosidade... deve ser um bom sinal, né? (Diário 13/05)

Essa foi a primeira prova oral e, para minha surpresa, a maioria dos alunos realmente falou inglês, ainda que decorado. Ao perceber que eles estavam tentando produzir a língua oralmente, fluí na emoção da felicidade. Esse domínio emocional me permitiu agir de forma serena quando alguns se recusaram a fazer a prova ou tentaram rir dos colegas.

Como se vê, houve momentos de felicidade, mas é notável que eles estão sempre relacionados a ocasiões em que havia interação e proximidade entre mim e os alunos ou os colegas, quando conseguia exercer minha prática de acordo com o planejado, quando recebia elogios, ou seja, sempre que a biologia do amor falava mais alto, como mostram os excertos:

Excerto 40

Outra coisa que aconteceu, mas que dessa vez me deixou feliz e surpresa foi um fato ocorrido no 6ºA. Um aluno especificamente estava muito agitado e eu já tinha chamado a atenção dele mais de mil vezes, não aguentava mais. Aí eu falei assim pra ele: “Mateus, você tá muito indisciplinado hoje, acho que você tá precisando de um abraço”. E o abracei. Ele ficou assustado, mas me abraçou de volta. Para minha surpresa, ele ficou quieto o resto da aula. Não me deu mais trabalho. (Diário 06/03)

Excerto 41

[...] Outra coisa legal que aconteceu foi que a mãe de uma aluna veio me elogiar! Olha que tudo! Falou que fez questão de ir à escola falar comigo

porque gostou demais da minha prova, que foi a melhor prova de inglês que ela já viu. Nossa, aí fiquei feliz demais!!! Hoje não quero desistir de ser professora... Fechei as notas porque amanhã tem conselho de classe, quero só ver como vai ser... Será o meu primeiro conselho de classe... estou ansiosa! (Diário 16/05)

Por essa discussão sobre a relação com os alunos, os professores e a minha prática, esse primeiro momento foi marcado por um espaço emocional de negação e da não aceitação que me fez acreditar, em alguns momentos, que meu sonho de ser professora havia se tornado um pesadelo. Maturana explica que os seres humanos incorporam modos de viver de acordo com suas histórias de vida e, por causa dessa incorporação, a mudança é difícil, pois as pessoas viveram de um determinado modo quando a mudança se apresenta. Para ele, “a dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores é grande” (MATURANA, 2009, p.61). Contudo, com o decorrer das interações e do viver, os seres vivos e o meio vão se transformando de maneira congruente, em um processo que Maturana (ibid., p.63) denomina de “dinâmica constitutiva recíproca”. Ele afirma que essa mudança acontece de qualquer jeito, independentemente da vontade do ser vivo. Entretanto, cabe lembrar que, de acordo com esse estudioso, o ser humano é determinado estruturalmente, logo, nada externo pode especificar tal mudança, já que cada vez que nos encontramos com outro, o que nos ocorre depende exclusivamente de nós.

Trazendo essa reflexão para o meu contexto, vejo que a mudança que propus foi a de um ensino e de uma relação amorosos, onde professores e alunos aceitam-se como legítimos outros na convivência e agem de acordo com esse emocional, ou seja, importando-se uns com os outros. Como discutido, é fato que nesse primeiro momento não operei em um emocional amoroso com os colegas, em especial com os professores, pois não aceitava nossas divergências ideológicas. A minha emoção de pano de fundo em relação aos alunos, porém, era o amor. Por outro lado, a mudança que meu contexto me propôs foi um olhar diferenciado para minha profissão, pois até então estava acostumada a preocupar-me apenas com o ensino da língua inglesa e não com o dever de educar e formar cidadãos.

Pois bem, frente a essa proposta de mudança, e lembrando que ninguém muda ninguém, nós vivemos, interagimos e aos poucos fomos nos transformando. Além dessas histórias de interações, as reflexões e as conversações que mantinha através da

escrita habitual no diário me ajudaram a entender minhas emoções e a me responsabilizar pelas consequências de minhas ações. De fato, para Maturana (ibid., p.62), “somente se eu mudo é que minha circunstância muda, e minha circunstância muda somente se eu mudo”.

Tudo isso culminou em uma mudança perceptível nas conversações e no linguajar do diário a partir do dia 20/05. Corroborando com Maturana (ibid., p.32), esse momento era previsível, pois, “a biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela”.

4.2. Quando o amor fala mais alto

Nesse segundo momento (20/05 a 10/07), a emoção que predominou foi o amor e não houve mais espaço para sentimentos de tristeza, desesperança e raiva, nem para conversações de autodepreciação. Acredito que essa mudança se deva às reflexões que fazia na minha intimidade e que mantinha com a escrita do “diário de emoções”. Maturana (2009, p.64) apropriadamente afirma que “a reflexão é a chave para mudarmos nossa emoção” e, assim, nossas ações. A primeira pista dessa mudança encontra-se no excerto a seguir, do dia 20/05:

Excerto 42

Nesse fim de semana refleti, pensei, pensei e repensei minha profissão. Decidi mudar minha atitude. Decidi encarar sem medo, ser professora sem reclamar, com felicidade. Levei novidades pra eles! Fiz um jogo com o quinto ano, eles amaram e eu fiquei feliz demais! Com o sexto ano C, saímos da sala, fizemos uma brincadeira no pátio, eles amaram e pela primeira vez ficaram em silêncio para me ouvir e entender como era o jogo.. glória a Deus!!! Nossa, saio hoje feliz demais, tranquila comigo mesma, porque a partir de hoje sou uma pessoa nova e uma professora diferente, feliz! É isso que eu quero seguir na vida, não é? Então vamos encarar! (Diário 20/05)

Na verdade, quando afirmo ter decidido mudar minha atitude, o que havia mudado de fato era a minha emoção. Nos dois dias anteriores a esse comentário, estava prestes a desistir da profissão, como mostram estes trechos:

Excerto 43

[...] Pensei em desistir... mas aí parei para pensar no porque que escolhi essa profissão. Amo meus alunos e tenho esperança. A secretária viu uma aluna me abraçando hoje e me disse: “Esses meninos te amam”. Então parei pra pensar: será que eles gostam de mim mesmo? (Diário 14/05)

Excerto 44

Estou triste e se pudesse iria agora mesmo à Secretaria de Educação pedir exoneração. É impossível trabalhar sozinha. Além do mais, recebi uma proposta de emprego para ser intérprete, vou confessar que é uma tentação. Imagina não ter que enfrentar uma sala de aula mais?? E ganhar beem mais... Mas não sei se aguentaria ficar sem meus alunos, não sei se tenho coragem de deixá-los. (Diário 17/05)

Após esse momento de quase desistência, refleti e me conscientizei de que se quisesse continuar a ser professora precisava mudar minhas atitudes, então decidi “ser professora sem reclamar”. Paula (AC 10/09 sobre o dia 17/05) chama a atenção para um fato que eu não havia notado:

Os colegas te causam decepção, te revoltam, te deixam triste e sozinha, mas ao pensar nos alunos e sua prática pedagógica sabe que está no caminho certo e tem amor o suficiente para não deixar os alunos e ir para um emprego melhor. Toda sua história nesta escola é permeada pelo amor. Quer ser aceita pelo amor, pela sua dedicação aos alunos e à escola. (AC 10/09 sobre o dia 17/05)

Ao ler o comentário de Paula de que “Toda sua história nesta escola é permeada pelo amor” percebi que isso é verdade, porém, corroborando com Barcelos (2010), emoções de frustração me impediram de distinguir esse emocionar amoroso no primeiro momento. Refletindo sobre esse comentário, percebi que a emoção do amor estava presente no primeiro momento (01/02 a 17/05) e, após reler o diário, notei que as entradas mostram isso. Entretanto, emoções e ações de negação na relação com alunos e colegas me fizeram fluir para domínios emocionais contraditórios onde agia contrariamente à emoção do amor e, por conseguinte, sofria.

Nas seções seguintes, apresento e discuto esse segundo momento abordando primeiramente a minha prática, pois nota-se transformações de ações na prática desencadearam outras mudanças, em seguida o meu relacionamento com os alunos e, por fim, a relação com os colegas.

4.2.1. Minha prática

Assim como Brubaker (2011), também percebi transformações pedagógicas na minha prática após um processo de reflexão e de autoconsciência de minhas emoções e ações. A partir da decisão tomada ao dia 20/05, houve mudanças na minha prática: passei a preparar atividades mais criativas e interessantes e a tirar os alunos da sala de aula para estudarmos e brincarmos em outros locais da escola. Os resultados dessas mudanças ficam claros nos seguintes excertos do diário:

Excerto 45

Hoje foi um dia incrível. Consegui preparar mais atividades diferentes e criativas para levar para minhas turmas. Nada demais, um jogo de tabuleiro com a matéria que estamos vendo e uma brincadeira sobre o vocabulário. E resultado! Eles amaram! Até a turma mais desobediente e indisciplinada foi uma joia hoje! Não precisei falar duas vezes, eles me atenderam e fizeram silêncio prontamente! Me senti realizada, plena, e muito feliz de ter conseguido ensinar meus alunos. Porque antes não estava conseguindo. Acho que a falta de motivação, o desespero de estar em um novo ambiente, o choque com a realidade dos alunos, o choque com o descaso de funcionários públicos, educadores públicos.. enfim, tudo isso estava me desanimando muito, demais. Saía triste da escola todos os dias, até minha saúde está debilitada. Mas a partir de ontem, finalmente, acho que comecei a andar pelo caminho certo... e estou radiante! Alguns alunos me abraçaram, e eu amo quando eles me abraçam, porque me sinto feliz em saber que estou dando carinho a eles e principalmente que eles estão aceitando. (Diário 21/05)

Excerto 46

Hoje me peguei ansiosa e feliz em ir trabalhar! É uma alegria chegar à escola e abraçar meus alunos lá na entrada. Tenho recebido muitos elogios deles, o que me deixa imensamente feliz e realizada, pois tudo que faço é pensando neles. Me deu vontade de escutar os alunos, saber o que eles têm a dizer sobre mim, então nas aulas de hoje pedi que eles fizessem um trabalho de auto avaliação e avaliação da professora. Quero saber como eles estão se vendo enquanto aprendizes da língua inglesa, como eles acham que estão se comportando, o que podem fazer para melhorar. E pedi que eles escrevessem a mesma coisa sobre mim, o que eu estou fazendo de certo e errado, o que posso fazer para melhorar e pedi sugestões para nossas aulas melhorarem. Estou ansiosa para ler os trabalhos! (Diário 27/05)

Como se vê, passei a agir de acordo com meu emocionar amoroso, o que não estava acontecendo anteriormente. Ao preparar atividades mais dinâmicas, os estudantes passaram a fluir na emoção do prazer da convivência e da aprendizagem do inglês e começaram a se interessar pelas aulas. Na pesquisa de Zembylas (2004), foi possível

perceber o aspecto relacional das emoções no ensino e a forma com que as emoções definem as decisões e ações da professora diante do que experiência na interação com seu aluno. Paula (AC 21/09, 22/09) notou essa mudança e teceu os seguintes comentários:

Sua alegria e felicidade estão atreladas ao que os alunos sentem. Isso é muito bom por um lado, pois realmente nossa função é ensinar e é uma relação que se não for boa e respeitosa o ambiente se torna insuportável e no seu caso, você já estava esgotada. Mas a mudança na prática deu resultado e com ele a alegria de estar ensinando e os alunos sendo receptivos, gostando e aprendendo! Que profissão cheia de emoções! Repensar a prática pedagógica é realmente fundamental e a prova está neste pequeno trecho escrito por você. (AC 15/09 sobre o dia 21/05)

Agora sua ansiedade é para chegar lá e ser feliz com os abraços. Está imensamente feliz e realizada em função do dever cumprido, de receber aceitação. Isso te dá segurança para perguntar a eles sobre você. Muito diferente da atitude anterior, quando reagiu mal diante da palavra chata, dita no calor de outras emoções. Agora é diferente. Pode saber e vai saber respeitar! Parabéns! (AC 15/09 sobre o dia 27/05)

Paula percebe que a mudança se deu na minha prática a partir da reflexão e da reformulação das práticas pedagógicas. Além disso, ela observa que minhas emoções estão especialmente relacionadas aos alunos. De fato, é perceptível no diário que minhas conversações giraram, sobretudo, em torno dos alunos. A minha maior preocupação era mesmo os estudantes, logo tentava fazer o possível para proporcionar-lhes uma aprendizagem de qualidade e bem-estar na escola. É fato que desejava ser aceita pelos colegas de trabalho, porém sentia-me responsável pelos alunos e, por isso, dedicava-me, principalmente, a eles e à minha prática. Como mostram os excertos acima, a amiga crítica percebeu mudança nas minhas emoções ao notar que as ações mudaram ao comparar uma atitude do início – quando chamei os alunos de “chatos” - com a ação de querer saber opiniões deles sobre minhas aulas e meu desempenho.

Na verdade, o que muda esse cenário conflitante é a reflexão e a libertação que a autoconsciência traz (MATURANA, 2009). Passei a operar nas emoções da responsabilidade pelas minhas ações e decidi mudar meu comportamento em relação a minha prática e ao relacionamento com os alunos e colegas. O fato de eu ter passado a ouvir as opiniões dos alunos a respeito de seus comportamentos, da minha prática e do

nosso relacionamento foi decisivo para a resolução de alguns conflitos, como mostra o seguinte excerto:

Excerto 47

Nesse feriado consegui ler todos os trabalhos de autoavaliação e de avaliação da professora que os alunos fizeram. É impressionante como eles são sinceros! Eles disseram tudo que estão fazendo de errado e escreveram que vão tentar melhorar. Aquela aluna que saiu para ir ao banheiro sem a minha permissão me pediu desculpas. Um aluno da sexta série A disse que eu sou como uma mãe pra ele, que eu o faço sorrir quando ele está triste! Outro da sexta série B disse que gosta de mim porque eu os trato como gente. Nossa, fiquei muito emocionada, muito, muito feliz! Também puxaram a minha orelha com algumas coisas que estava fazendo errado como, por exemplo, o fato de eu gritar muito. Às vezes eu esqueço que estou usando microfone e realmente grito muito! Preciso prestar mais atenção. Eles também disseram que querem sair mais de sala, fazer mais atividades ao ar livre. Enfim, foi um ótimo *feedback*! Estou muito animada! Então, hoje saí com eles de sala, levei as turmas do sexto ano para debaixo da mangueira e fizemos uma brincadeira com a matéria que estamos estudando. Foi uma disputa em grupos, eles amaram! E eu mais ainda! (Diário 03/06)

Certamente esse exercício de reflexão foi igualmente decisivo para essa mudança de espaço emocional no qual passamos a fluir. Foi uma oportunidade para os alunos refletirem sobre suas ações e se sentirem responsáveis e autônomos em seus processos de ensino-aprendizagem. Paula (AC 20/09 sobre o dia 03/06) afirma que “Ninguém resiste ao amor e você os venceu pelo amor, mais amor por eles que pela disciplina inglês”. De fato, de acordo com Maturana (2009), o amor sempre fala mais alto porque é característico da biologia humana e eu amava os alunos aceitando-os como legítimos na convivência. Além disso, o retorno deles sobre as aulas foi uma excelente oportunidade para compreender meus erros e aprimorar minha prática. Alguns alunos escreveram nas reflexões aquilo que não tinham coragem de me dizer, como a aluna que se desculpou por ter me tratado mal e os alunos que elogiaram meu comportamento. Lendo esses trabalhos, percebi que as coisas não eram tão ruins como eu pensava quando fluía na emoção do desespero e da tristeza. Ao reconhecer que os alunos estavam gostando das aulas e de mim, passei a fluir num emocionar de tranquilidade e alegria que me levava a agir sempre em busca de um ensino mais instigante e dinâmico. Nota-se a necessidade que tinha de ser aceita pelos alunos, pois, como bem nos alerta Maturana (2009), estamos sempre em busca do amor.

Outro acontecimento que abriu espaço para a emoção da felicidade e do amor foi a aproximação da professora de Informática:

Excerto 48

A professora de Ciências, aquela que me disse “sou sargento mesmo” teve que se afastar da escola por motivos de saúde. Entrou no lugar dela a professora da sala de informática, aquela que eu adoro! Nós já sentamos hoje e planejamos alguns projetos juntas!!! Finalmente alguém querendo trabalhar de verdade!!!! Não estou mais sozinha!!! Nossa, estou vibrante! (Diário 04/06)

A professora de Informática, com quem já mantinha uma relação social baseada na aceitação mútua (MATURANA, 2009) passou a trabalhar mais próxima a mim, nas salas de aula. Nós conversávamos sobre dificuldades e problemas sobre nossa profissão, planejávamos projetos juntas e nos ajudávamos muito. Esse sentimento de pertença a um grupo, nem que fosse a uma dupla, motivou-me a exercer minha prática com mais prazer e alegria.

Continuei trabalhando com projetos tentando associar o ensino de valores e de inglês e focando na oralidade. O resultado era cada vez melhor, como ilustram estes trechos:

Excerto 49

Pedi aos alunos das sextas séries que fizessem um trabalho dizendo qual é o estilo deles, do projeto “Different styles”. Eles apresentaram hoje, foi um sucesso! Percebi que eles não estão mais tão envergonhados pra falar inglês. Dessa vez eles falaram tudo em inglês e sem ficar me perguntando toda hora. Acho que eles estão mais seguros. Fiquei muito feliz! Pelo menos acho que eles não odeiam mais o inglês, como me falavam no início do ano. (Diário 21/06)

Excerto 50

[...] Alguns alunos vieram me dizer que não gostavam de inglês, mas agora estão gostando! Maior alegria não há!!!!!!! Não largo essa profissão jamais!!! (Diário 25/06)

Ao notar que os alunos estavam falando inglês com mais confiança e que alguns passaram a gostar de inglês e, principalmente, que estavam me aceitando, senti-me feliz

e já não queria abandonar a profissão. Isso mostra como a aceitação e a valorização dos alunos eram importantes para mim e para a construção da minha identidade como professora. Paula (AC 05/10 sobre o dia 21/06) faz a seguinte reflexão sobre esse momento:

Muito interessante! Você os incentivou, motivou e os fez ver que pode amar e ser amado e agora o que plantou já está dando resultados. [...] Realmente você marcou a vida de muitos aí na escola e isso te traz alegria e esperança, vontade de continuar, prosseguir. Mas veja bem!!! Só foi possível este relacionamento porque o professor, que é você, pensou, refletiu e quis fazer diferente. Os viu como seres humanos carentes e necessitados e usou o inglês para ajudar as criaturinhas ali. Um professor pode fazer muita diferença na vida de um aluno, mas é necessário ter amor, mais amor às vidas que na profissão, embora uma complemente a outra. (AC 05/10 sobre o dia 21/06)

Verdadeiramente, a reflexão faz toda a diferença e foi decisiva no meu processo de aprender a ser professora em um novo contexto. Maturana (2009, p.45) apropriadamente argumenta que “[...] se queremos ser responsáveis no que fazemos na convivência com outros seres humanos e com a natureza que nos sustenta” precisamos da reflexão que nos leva à conscientização de nossas emoções e ações e, assim, podemos decidir pela mudança ou não. Além disso, como aponta a amiga crítica, é preciso decidir e querer fazer diferente, caso contrário, continua-se agindo sempre da mesma forma. Assim como Paula, também acredito que ser professor sem amor é impossível, se não há ações sob um emocionar amoroso e no cuidado, melhor seria que professores escolhessem outra profissão.

Outra questão que se destacou na minha prática nesse momento foram aulas sobre assuntos humanistas e até mesmo políticos, como ilustram os excertos:

Excerto 51

[...] Estão acontecendo protestos no país, pessoas de todas as idades, principalmente jovens estão indo às ruas protestarem por um Brasil melhor. Como só se fala nisso, resolvi levar esse assunto para a sala de aula. Tivemos uma ótima discussão e descobri que muitos deles estavam indo às ruas, a maioria só pra se divertir, nem sabiam os motivos, as reivindicações dos protestantes. Expliquei algumas coisas, levei fotos dos cartazes dos manifestantes, alguns dados sobre nosso país, enfim, foi uma ótima conversa! Estou feliz por nos aproximarmos e por fazer com que os alunos entendam e se tornem um pouco mais críticos sobre o país em que vivem. (Diário 17/06)

Excerto 52

Levei a oração da sabedoria para fazer uma reflexão com a sétima série hoje porque aconteceram alguns atritos entre as meninas da sala, elas andaram se estranhando por causa de uma rivalidade sem sentido. Mas enfim, achei que seria bom pra eles se acalmarem um pouco e refletirem sobre o que é sabedoria. Foi um sucesso! Escrevi a oração no quadro e depois que li com eles pela primeira vez, um aluno perguntou se eles podiam fechar os olhos enquanto eu lia a oração para eles. Eu disse que sim, então todos fecharam os olhos e eu li a oração. Fiquei surpresa com o pedido, mas achei lindo! Me senti muito feliz! (Diário 05/07)

Ao saber que meus alunos estavam participando das manifestações, decidi conversar sobre esse momento histórico para garantir que eles sabiam os motivos pelos quais manifestavam, ou seja, preocupava-me com o senso crítico e com a formação social desses estudantes. Além disso, julgava essencial que eles tivessem um pouco mais de fé e esperança, por isso resolvi levar uma oração para acalmar os ânimos na sala após um conflito entre algumas alunas da sétima série. Esses momentos de conversações que fugiam à disciplina da língua inglesa existiram no primeiro momento, porém eram esporádicos, uma vez que não alcançava a participação dos alunos. Já no segundo, a partir do momento que nos aceitamos mutuamente e começamos a estabelecer uma relação amorosa social, momentos de conversações humanistas foram mais recorrentes, pois contava com a participação deles. Ao reservar esse espaço da aula para outros tipos de conversações além do ensino da língua, aproximava-me dos alunos e sentia que criávamos uma relação de confiança baseada na emoção do amor. Paula (AC 15/10 sobre o dia 05/07) pontua que

Eles [os alunos] confiam muito em você, te amam e já não resistem ao que quer fazer. Você venceu a maior barreira que um professor pode ter que é a falta de confiança dos alunos. Você foi além disso e os contagiou com o amor. Eles sabem que o que você faz é sempre para o bem deles! Maravilhoso isso! Exemplo a ser seguido! (AC 15/10 sobre o dia 05/07).

Paula percebeu uma relação sendo construída na emoção da confiança e do amor e realmente era o que estava acontecendo nesse momento. Na verdade, de acordo com Maturana (2009), esse momento da aceitação mútua e do amor iria acontecer, pois nos transformamos e somos transformados a todo tempo nas interações com os seres ao nosso redor e com o meio.

Contudo, nesse segundo momento também houve momentos de frustração e desapontamento em relação à minha prática, como mostra este excerto:

Excerto 53

Hoje é dia dos namorados, então planejei essa aula para falar sobre o “Valentine’s day”, explicar as diferenças dessas datas comemorativas aqui e nos EUA e levei um envelope de coração de origami para ensinar os alunos a fazer o coração e escrever uma cartinha em inglês para entregar ao seu “valentine”. Ok, achei que eles iam adorar. A maioria das turmas adorou mesmo, que bom! Contudo, tive muita dificuldade com o sexto ano A, parece que no último horário os alunos enlouquecem!!! Fiquei mais de vinte minutos tentando controlá-los e tentando chamar a atenção deles. Não adiantou mostrar o coração, eles não se interessaram pela atividade. Fiquei frustrada porque achei que isso não fosse mais acontecer, doce ilusão. Mas não quero me culpar, porque nem sempre tem que sair tudo certo e perfeito, né? Às vezes não dá e pronto. (Diário 12/06)

Ao me deparar novamente com ações e emoções de negação dos alunos, senti-me frustrada, porém nota-se que esse sentimento não gerou conversações de autodepreciação como acontecia no primeiro momento. O fato de uma turma ter demonstrado desinteresse em participar da aula me frustrou momentaneamente, mas não me fez fluir num emocionar na tristeza e na frustração. Nesse momento não me culpava mais quando algo não saía como planejado, mas procurava focar nas coisas positivas que aconteciam.

Após discorrer sobre minha prática nesse segundo momento, passo agora para a discussão da relação com os alunos.

4.2.2. Relação com os alunos

O relacionamento com os alunos nesse segundo momento mudou completamente. A relação que inicialmente não era social passou a ser baseada no amor, na aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Como mostrei anteriormente, houve uma mudança nas minhas emoções e ações, logo, o meio e as pessoas que comigo interagem nesse meio também se transformaram, uma vez que, de acordo com Maturana (2009), esta mudança congruente sempre acontece como mecanismo de sobrevivência dos seres vivos no meio.

A partir da mudança das minhas ações em relação à prática, os alunos passaram a se interessar mais pelas aulas e, assim, ficamos mais próximos e o amor estava começando a falar mais alto. Até mesmo o abraço, antes tão difícil de acontecer, tornou-se fácil e virou um hábito entre nós, como mostram os excertos:

Excerto 54

Hoje foi o dia do abraço, e [...] Alguns alunos vieram pedir abraço e eu senti uma sensação de cura. Hoje me sinto muito bem, em paz. (Diário 22/05)

Excerto 55

Dia de PL! Preparei minhas próximas provas orais! E fiz um trabalho pra aquela menina que me disse que não quer fazer prova oral. Outra coisa que reparei, agora os alunos já me abraçam espontaneamente.. lindo!!!!!!! Acredito muito que a base do ensino é o AMOR!! (Diário 20/06)

Nesse segundo momento, os próprios alunos me pediam abraços ao invés de negá-los, como faziam no início. Esse contato, a proximidade e o carinho demonstrados através do abraço passaram a permear minha relação com os estudantes e isso me deixava muito feliz. Esse emocionar amoroso abriu espaço para conversações de entendimento, como aconteceu na turma da sétima série. Como exposto anteriormente, ao final de abril ocorreu um desentendimento entre mim e os alunos dessa turma devido a divergências de nossas opiniões sobre uma atividade. Desde então, havia cancelado os projetos que estávamos fazendo e passado para o livro didático, ou seja, a emoção da raiva e do desentendimento moveram minhas ações, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 56

Desde o acontecido com a sétima série, o clima na sala está péssimo, porque eu estou com um pouco de raiva deles por conta do que aconteceu. Estou usando o livro, já que não tenho ânimo de preparar aulas criativas pra eles. E eles ficam querendo argumentar o tempo todo, dizendo que não querem usar o livro, que eu não podia ter interrompido o teatro deles e blá blá blá. Infelizmente eu, por enquanto, não consigo mais dar liberdade a eles e inventar coisas diferentes. Na verdade, se eu pudesse nem entraria mais nessa sala, de tanta antipatia que tomei deles. (Diário 07/05)

Como se vê, como nessa época ainda estava fluindo num emocionar de frustração, tristeza e raiva, minha ação foi cancelar os projetos que estava desenvolvendo com essa turma. Entretanto, apesar de ter tomado tal atitude, sentia-me angustiada, pois estava

agindo contrariamente ao meu emocionar amoroso. Apenas quando permiti que esse emocionar prevalecesse é que consegui conversar com os estudantes dessa turma e, assim, refletimos sobre nossos erros e conseguimos estabelecer uma relação social, como mostra este excerto:

Excerto 57

Ainda estava angustiada com a minha relação com a sétima série, por causa de tudo o que aconteceu. Então, hoje resolvi conversar com eles sobre empatia, expliquei o que é, e paramos para refletir sobre o que aconteceu entre a gente lá atrás. Foi ótimo, mostrei um vídeo na sala de informática sobre empatia. Conversamos muito e fiquei feliz por eles terem se interessado e por terem me dado abertura para “discutirmos a relação”. Foi ótimo, estou me sentindo bem mais leve e motivada. (Diário 07/06)

Propus que praticássemos a empatia pensando no que havia acontecido entre nós, eu me colocando no lugar deles e eles no meu. Dessa forma, percebemos nossas falhas e entendemos que o que de fato aconteceu aquele dia foi um grande desentendimento e resolvemos esse problema.

Além disso, minhas emoções diante de ações de negação dos alunos se transformaram. Eu já não considerava essa negação um problema pessoal e, por isso, não sofria mais diante de ações que me negavam, como evidencia este trecho do diário:

Excerto 58

Hoje aconteceu algo surpreendente. Chamei uma aluna da sexta série A para conversarmos, eu ela e a pedagoga, porque já tinha tentado conversar com ela em particular, mas não obtive sucesso. Essa aluna tem me ignorado desde o início do ano, sempre de cara fechada e com um ar de deboche. Eu até conversei com a mãe dela na reunião de pais e disse a ela que eu não entendia porque a filha dela me tratava dessa forma, que eu já tinha tentado conversar com ela, mas ela não quis conversar comigo e disse que estava à disposição, que eu queria resolver esse problema. Ela me disse que não sabia de nada disso, que a filha nunca comentou nada com ela, e que ia tentar descobrir alguma coisa. Enfim, hoje decidi chamar a menina para uma conversa. Expliquei à pedagoga o que estava acontecendo e ela perguntou à aluna porque ela me tratava com essa indiferença e se negava a participar das aulas de inglês. Ela não quis responder, ficou muda. Então, a pedagoga pediu que ela escrevesse. Ela escreveu que não participa das aulas porque não gosta de mim. Então a pedagoga perguntou: “É isso mesmo, W.?” e ela disse que sim. Aí eu disse a ela que eu sentia muito por ela não gostar de mim, perguntei se eu tinha feito algo que ela não gostou, e ela sempre calada. Achei que fosse ficar mal, mas isso não me abalou, nem fiquei triste. Acho que estou começando a lidar melhor com essas situações tanto em relação aos alunos quanto em relação a mim mesma, aos meus sentimentos. Sinto muito por essa situação, é uma pena, mas também não posso querer agradar todo mundo. (Diário 11/06)

Convivia com a indiferença dessa aluna desde o início do ano, porém somente quando me dispus a amar e aceitar plenamente meus alunos e meu contexto é que decidi resolver de vez essa situação. Como já havia tentado conversar com ela individualmente e não obtive sucesso, resolvi pedir ajuda à pedagoga. Foi então que essa aluna disse que não gostava de mim, fato que não me abalou nem me entristeceu. Certamente se isso tivesse acontecido meses atrás, teria sentido tristeza e frustração, porém, nesse segundo momento esses sentimentos não tinham mais espaço, pois meu emocionar no amor não abria lugar para tal. De fato, Maturana (ibid., p. 64) explica que nada externo a nós determina o que nos acontece, já que somos “sistemas determinados por nossa estrutura” e nesse período não me permiti sofrer com esse fato, porém, no primeiro momento minhas emoções estavam abertas e eu admitia o sofrimento. Três dias depois desse fato, aconteceu algo surpreendente, como mostra o excerto 59:

Excerto 59

Hoje aconteceu algo que eu nunca esperava! Aquela aluna que disse que não gostava de mim, me escreveu uma cartinha e deixou em cima da minha mesa na última aula e foi embora. Mais que rapidamente li a cartinha, ela estava se desculpando, disse que gosta de mim sim, só não gosta de fazer as provas orais porque tem vergonha. Disse ainda que não ia mais fazer as provas orais e que seria muito bom se eu pudesse dar outro tipo de prova pra ela. Nossa, que felicidade! Era só isso?!!! Como a falta de comunicação estraga as relações, né? Vou conversar com ela segunda-feira! (Diário 14/06)

Após ter afirmado não gostar de mim, a aluna se desculpou e esclareceu o que de fato a incomodava, a prova oral. É o que Maturana (Magro, Graciano & Vaz, 2002, p.167) diz sobre “a nossa habilidade de resolver nossas diferenças emocionais e racionais conversando”, mesmo que seja através de cartas. Provavelmente, ela só tenha escrito essa carta porque percebeu que eu estava aberta ao diálogo, à conversa. O excerto a seguir também aponta para uma mudança nas minhas ações:

Excerto 60

Os alunos do quinto ano estão cantando a música “Head, shoulders, knees and toes”, que lindo!!! Cantam e dançam!!! Hoje levei-os para a quadra e brincamos de “Who’s the boss?”, eles adoraram! E eu amei! Uma aluna, L., se recusou a participar, ficou emburrada num canto, mas isso não me frustra mais, sei que ela deve estar passando por algum problema. Tentei conversar

com ela, mas ela não quis falar nada. Também não vou forçar porque cada um tem o seu tempo. (Diário 28/06)

Nesse momento, conseguia compreender e aceitar o fato de a aluna não querer participar da aula. Passei a agir de acordo com o professor do poema de Drummond citado anteriormente, ou seja, passei a aceitar que quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e outras não (MATURANA, 2009) e, por isso, já não me culpava e nem forçava os alunos a agirem contrariamente às suas emoções.

Outro ponto notável é que a realidade dos alunos não me chocava tanto mais, pois começava a compreender e refletir sobre a vida deles fora da escola, como evidencia o seguinte excerto:

Excerto 61

Agora na hora da saída vi uma cena lamentável. A mãe de uma aluna a tratou de um jeito, a humilhou na frente de todo mundo, só faltou bater na menina. Credo! Fiquei horrorizada! E justamente essa menina é uma das que dão muito trabalho na escola, está sempre de mau humor, sempre desrespeitando e debochando dos professores. Quando vi o jeito que a mãe a tratou, caiu a minha ficha: essa menina precisa de carinho. E quantos mais nessa escola são agressivos porque simplesmente não conhecem carinho, amor? É muito triste ver isso. (Diário 29/05)

Ao presenciar a cena de uma mãe humilhando sua filha na frente da escola, perante professores e colegas fiquei “horrorizada”, pois é uma atitude inaceitável para mim. Então, parei para refletir sobre isso e dei-me conta de que essa aluna em especial era muito agitada, ofendia a todos e era muito agressiva, logo, cheguei à conclusão de que esse comportamento poderia estar refletindo o tratamento de negação que ela recebia em família. Para Maturana (2009, p.30), não há como alguém aceitar e respeitar o outro se não foi educado para a aceitação e o respeito de si mesmo, o que acontece é que pessoas que não se aceitam irão “temer, invejar ou depreciar o outro, mas não o aceitará nem respeitará”. Tudo isso me deixou triste, mas me abriu os olhos para o fato de que essa menina e talvez outros alunos precisassem de carinho.

Tive a oportunidade de participar de uma reunião de pais no primeiro semestre na escola, o que me também me ajudou a entender melhor os alunos e suas histórias de vida. Entretanto, a responsabilização dos pais à educação de seus filhos aos professores me deixou assustada. O excerto a seguir mostra esse fato:

Excerto 62

Hoje foi a primeira reunião de pais do ano. Eu achei que não fosse aparecer ninguém, mas para minha surpresa não tive tempo nem de beber água! Conheci muitos pais, muitos avós. Foi bom saber que esses responsáveis se interessam pela vida escolar de seus filhos, netos etc. Alguns responsáveis já chegaram falando que sabiam que o filho dava trabalho, mas que não sabia mais o que fazer com o menino. Enfim, ouvi muitas lamentações e fiquei pensando: se eles não sabem o que fazer, quanto mais eu! Esses pais vêm até nós parece que pedindo ajuda, socorro, mas é muito difícil se encaixar nesse papel, porque por mais que nos esforçamos pra fazer bem o nosso trabalho, temos os nossos limites, somos professores e não pais. [...] (Diário 05/06)

Como se vê, o desespero e as lamentações dos pais me surpreenderam porque esperava compartilhar os problemas de seus filhos e pedir ajuda a eles. Entretanto, o que aconteceu foi o oposto, esses responsáveis vieram até mim pedir ajuda, como se eu fosse uma referência, porém eu também não sabia o que fazer. Paula (AC 20/09 sobre o dia 05/06) compartilha que as dificuldades pontuadas sobre a responsabilidade que as famílias atribuem ao professor são as mesmas enfrentadas por professores de escolas particulares e afirma já ter se convencido de que “somos em parte responsáveis sim e se não fizermos nada, nada vai mudar”. Concordo com Paula, contudo educar não é tarefa fácil, ainda mais para professores jovens, recém-formados. Agora entendo o meu papel de educadora e tento ensinar valores e agir de forma coerente com meu discurso, mas entendi e aprendi isso na prática. Além disso, percebi que o discurso e as ações de professores que não creem no seu papel de educador, porque designam esse papel às famílias, só faz piorar o sistema educacional. Torçamos para que as famílias cumpram sua função, mas não deixemos de fazer a parte que nos cabe. Enquanto os alunos estão dentro da escola, a educação é problema dos professores, pedagogos, coordenadores e diretores sim.

Por tudo isso, percebe-se que a relação com os alunos nesse segundo momento tornou-se social e começamos a criar histórias de nossas interações e, assim, transformamo-nos e construímos nosso espaço de convivência. Nossas salas de aula viraram redes de conversas, locais de aprendizagem e de reflexão e de amor. A emoção que nos movia, portanto, era o amor, a aceitação mútua e a legitimação do outro na convivência.

4.2.3. Relação com os colegas

Como visto, o relacionamento com os colegas no primeiro momento não era social, mas sim hierárquico. Nesse segundo momento, não houve grandes transformações, continuamos no caminho da objetividade-sem-parênteses, pois continuávamos não nos entendendo e não nos aceitando como legítimos outros na convivência. Contudo, o meu emocionar na relação com os colegas passou para um emocionar na tolerância, que, segundo Maturana (2009, p.93), é “uma negação do outro suspensa temporariamente”. Isso quer dizer que passei a conviver com os colegas acreditando que eles estavam equivocados sobre algumas questões, mas deixei estar, não os enfrentei como fazia no primeiro momento. O excerto a seguir mostra isso:

Excerto 63

Hoje eu recebi uma péssima notícia, a minha amiga e maior incentivadora, a professora de Ciências que entrou no lugar da outra, vai sair da escola... esse cargo era provisório, mas eu tinha esperança de que ela não ia sair, já que estava realizando um excelente trabalho com os meninos. Estou muito triste, vou perder uma super parceira. Ela pensa igual a mim, ama os alunos, dá carinho, coisa rara nessa escola. Estávamos conversando hoje na sala dos professores, eu me lamentando porque ela ia sair, e ela me dizendo pra eu não desanimar, que nós temos que lutar pelos alunos, dar carinho a eles, quando uma professora disse que não tem jeito, que a gente não sabe o que acontece com os alunos lá fora, com as famílias deles. Ahh! Fico revoltada com esse discurso, porque se ela não quer fazer nada, pelo menos não vem tentar desmotivar quem quer fazer! (Diário 19/06)

A professora de Informática que estava substituindo a de Ciências era contratada da Secretaria de Educação, por isso, assim que um professor efetivo quisesse ocupar essa vaga ela teria que sair e foi o que aconteceu. Essa professora era a única com quem havia estabelecido uma relação de confiança baseada na emoção do amor e, quando ela se foi, me vi sozinha. Nesse dia, enquanto nos despedíamos, uma professora que escutava nossa conversa fez um comentário desanimador, afirmando que “não tem jeito”, ou seja, nós professores não podemos nem devemos tentar fazer nosso trabalho decentemente nem tentar ajudar e educar os alunos, os quais estão fadados ao total descaso dos professores. Contudo, mesmo discordando desse pensamento, não discuti com a professora nem tentei impor a ela meu ponto de vista, apenas tolerei sua opinião e fiquei quieta. Percebe-se que essa ausência de amor na fala da professora não me fez

fluir na emoção da tristeza nem da frustração como acontecia no primeiro momento. Entretanto, outras ações me deixavam “revoltada”, como mostra este excerto:

Excerto 64

Hoje tinha um aluno drogado na sala de aula. Drogado mesmo, extremamente agitado, levanta toda hora, dava tapa na cabeça dos alunos, me enfrentava, um caos total. Eu fui chamar a coordenadora pra me ajudar, pra tirar o aluno de sala, sei lá, pra fazer alguma coisa, e ela me disse assim: “Você não é a melhor professora da escola? Então faz alguma coisa” e me deu as costas. Não entendi nada, aí perguntei porque ela estava dizendo isso. Ela me disse que os alunos fizeram uma votação e me elegeram a melhor professora da escola, eu nem sabia disso. Fiquei feliz, mas ao mesmo tempo, ela estava usando isso pra ironizar e debochar da minha cara, fiquei muito chateada. Eu e os outros alunos somos obrigados a ficar em sala de aula com um aluno drogado??? Ela acha que a responsabilidade é minha??? Ela não é a coordenadora, não é também responsável pela disciplina na escola??? O que eu não entendo é porque as pessoas fazem um concurso para certo cargo, mas depois que tomam posse se esquecem de suas responsabilidades. Fico revoltada! (Diário18/06)

Essa foi a primeira vez que tive que lidar com um estudante drogado na sala de aula e não sabia como agir, apenas sabia que não poderia prejudicar os outros alunos com a presença perturbada desse estudante em sala. Fiquei angustiada e com medo por mim e pelos outros alunos. Por isso, minha ação foi chamar a coordenadora para me ajudar e tirar o aluno de sala, o que é função de coordenadores em escolas. Contudo, a coordenadora dessa escola se recusou a me ajudar e essa ação de negação me deixou indignada e “revoltada”, mas não argumentei nem fui atrás da diretora para reclamar como já havia acontecido, apenas tolerei a posição da colega. Isso revela que ainda estávamos no caminho da objetividade-sem-parênteses, pois nós duas estávamos convictas de que a nossa realidade era a única legítima e, por isso, não tentávamos conversar e expor nossos pontos de vista responsabilmente e resolver a situação, ou seja, não havia diálogo entre nós. Esse aluno acabou saindo de sala por vontade própria.

Por outro lado, houve momentos em que a biologia do amor falou mais alto, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 65

Hoje foi o dia do abraço, e pra minha surpresa a pedagoga com quem eu me indispus por causa do projeto institucional da escola veio me dar um abraço. Desde aquela época que a gente não se falava, aliás, só falava o necessário. Hoje eu senti que nos reconciliamos! Acho que à medida que fomos nos conhecendo, passamos a nos respeitar mais. [...] (Diário 22/05)

Nota-se que esse emocionar amoroso dominou a relação com apenas uma colega, uma pedagoga, justamente aquela com a qual havia me indisposto em uma reunião no início do ano. O início da nossa relação social se deu com esse abraço, essa reconciliação.

Como se vê, a relação com os colegas nesse segundo momento foi movida, sobretudo, pela emoção da tolerância e da rejeição, o que não nos permitiu uma interação legítima nem a criação de redes de conversações. Em vez de discutir com os colegas e tentar impor minha opinião sobre a deles, como acontecia no primeiro momento, preferi deixar estar, já que nossa relação não permitia essa troca de opiniões e ideias. Além disso, decidi assumir essa posição para não me sentir triste, frustrada e com raiva como antes.

Após a análise do primeiro e do segundo momento, percebe-se que há grandes diferenças em relação a minhas ações e emoções entre esses períodos. No primeiro, o início da convivência e das interações na escola, palavras como “triste”, “tristeza”, “medo”, “raiva”, “desânimo”, “desanimada” e “medo” eram muito comuns no diário de emoções, pois ao me deparar com ações agressivas dos alunos e de rejeição dos colegas fluí num emocionar na frustração, que segundo Maturana (Magro, Graciano & Vaz, 2002, p.179) “é o desejo de estar num lugar diferente de onde se está”. Além disso, nesse momento fluía em emoções contraditórias que não me permitiam distinguir que eu não era culpada pelas ações de agressividade e indisciplina dos alunos e não me permitiam enxergar as coisas boas que aconteciam.

Por outro lado, percebe-se que no segundo momento as conversações não eram mais de autodepreciação, mas sim de otimismo e valorização, pois as palavras que mais aparecem em relação aos meus sentimentos são “feliz”, “animada”, “realizada”, “felicidade” e “alegria”. A partir da convivência e da reflexão é que mudei meu emocionar e, consecutivamente, minhas ações em sala de aula. Maturana (Magro, Graciano & Vaz, 2002, p.172) comenta que “[...] ao fluir nosso emocionar num curso que é o resultado de nossa história de convivência dentro e fora da linguagem, mudamos de domínios de ações e, portanto, muda o curso de nosso linguajar e de nosso raciocinar”. É fato que houve casos de revolta, indignação e frustração, mas nada que se compare a esses acontecimentos no primeiro momento. Eu e os alunos construímos um espaço social, que surge “sob a emoção de aceitação do outro, sob o amor” (MATURANA, 2009, p.108). Contudo, essa construção, infelizmente, não se deu na

relação com os colegas, que continuou seguindo o caminho da objetividade-sem-parênteses, salvo exceções com alguns.

Finalizo este capítulo com um breve texto reflexivo escrito pela amiga crítica (AC 03/11) após a leitura completa do diário:

“Bom, concluindo tudo, você demonstrou desde o início que seus sentimentos eram por amor, tanto os ruins como os bons eram todos permeados pelo amor que sentia pelas vidas ali na escola. Você tinha que ensinar o inglês para um grupo que nunca aprendeu inglês, mas aos poucos foi encontrando caminhos para conseguir isso. Você batalhou, desanimou às vezes, mas conseguiu demonstrar que com amor dá para fazer muito, inclusive ensinar oralidade. Você tinha seu objetivo e demonstrou que dá certo. Parabéns e que continue amando as vidas que encontrar pelo seu caminho. Certamente vai ficar marcada por estas vidas e você não vai ser esquecida nunca por eles. Quanto aos colegas da escola, vale lembrar que embora muitos não estejam de acordo conosco, é importante seguir com nossos objetivos e não desanimar, pois só temos dois caminhos: ou nos juntamos aos que não querem mudar ou seguimos firmes no nosso propósito de mudança. Você foi forte e venceu! Continue assim e contagie todos com o seu amor” (AC 03/11/13).

A participação da amiga crítica foi fundamental para que eu prestasse atenção a fatos que não conseguia distinguir sozinha e, assim, foi de grande auxílio para meu processo reflexivo e de análise dos dados. No primeiro momento, emoções de frustração e tristeza não me permitiam observar que mesmo agindo na raiva, o emocionar amoroso estava presente. Paula, porém, percebeu esse emocionar no amor e minhas ações de “batalha” para conquistar meus objetivos de ensinar inglês e ensinar para a vida. Sobre os colegas, Paula notou que nossa relação não se tornou social, uma vez que não se baseava na aceitação do outro com um legítimo outro na convivência (MATURANA, 2009). Contudo, ela afirma adequadamente dois caminhos possíveis: adaptar-se ao meio e passar a agir como a maioria ou agir de acordo com seus ideais e suas emoções. No meu caso, resolvi insistir e lutar por minhas convicções sobre o ensino de língua inglesa e pela educação, mas isso só aconteceu após um processo de reflexão na linguagem, consciência das minhas ações e emoções e a decisão de me comportar de acordo com meu emocionar amoroso. Essa decisão, certamente, foi a responsável por não ter desistido do trabalho na escola.

No próximo capítulo, faço as considerações finais deste estudo retomando as perguntas de pesquisa e aponto suas implicações e limitações.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo divide-se em três partes. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa tecendo algumas considerações. Na segunda, discuto as implicações deste estudo para a área de formação de professores. Na terceira, considero as limitações da pesquisa e finalizo com sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo teve o propósito de investigar minhas emoções enquanto professora de inglês no contexto de uma escola pública. Para alcançar esse objetivo, estabeleci três perguntas de pesquisa que serão respondidas separadamente nesta seção.

5.1.1. Quais são as minhas emoções e como elas são construídas?

Corroborando o referencial teórico que caracteriza emoções como “disposições corporais dinâmicas que definem os domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 2009, p.15), as emoções identificadas nessa trajetória na escola pública também se mostraram dinâmicas e fluídas, construídas na interação e definidoras de minhas ações. No início do ano letivo, quando tudo era novidade para mim e estava me adaptando ao meio no qual estava inserida e iniciando as histórias de interação com as pessoas ao meu redor, fluí em domínios emocionais contraditórios. Isso aconteceu devido às diferenças culturais, sociais e ideológicas, - como indica Hargreaves (2000) ao discutir sobre a geografia emocional sociocultural - enfim, às distintas histórias de vida com as quais me deparei nesse meio. Ora me movia num emocionar na tristeza, na raiva, no medo, na descrença, no desespero, na angústia, na frustração e ora na felicidade, na esperança e no entusiasmo. Ações de alunos que se moviam num emocionar na negação, na agressividade e na rejeição me faziam fluir em emoções da tristeza e desânimo. Por outro lado, a relação de negação mútua com os colegas, com os quais mantinha uma relação hierárquica no caminho da objetividade-sem-parênteses,

levavam-me ao emocionar na frustração e até mesmo na raiva. Essas emoções refletiram na minha prática, levando-me a comportamentos em sala de aula que iam de encontro ao que acreditava ser ideal para um professor. Por conseguinte, isso me levou ao sofrimento. Contudo, minha emoção definidora básica na relação com os alunos era o amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência. O amor estava presente no emocionar na tristeza, no desânimo e na raiva, pois se ele não existisse, certamente não teria fluído nessas emoções.

No segundo momento, meu emocionar não foi tão contraditório quanto nos primeiros meses. Com o tempo e com a construção de diferentes interações, fui me transformando para me adaptar ao meio e as pessoas que interagem comigo e o próprio meio também se transformaram. Ao notar que estava prestes a abandonar a profissão que eu tanto amava e que escolhi para a minha vida, refleti e percebi que precisava mudar minhas ações. Dessa forma, meu emocionar no amor falou mais alto e me impulsionaram para domínios de ações mais condizentes com aquela emoção, me movendo para práticas de ensino mais significativas não somente para meus alunos, mas também para mim. As mudanças na minha prática foram notáveis e, assim, os alunos passaram a sentir prazer em participar das aulas de inglês e fomos construindo nossas histórias de interação a partir da aceitação do outro como legítimo na convivência. A emoção que passou a movê-los foi o amor, então já não me negavam e não eram mais agressivos. Entretanto, não houve essa mudança na relação com os colegas, a qual continuou baseando-se na objetividade-sem-parênteses. A única mudança foi que passei a fluir num emocionar de tolerância com os colegas porque decidi não sofrer mais com nossas diferenças ideológicas e fazer meu trabalho da melhor forma, com ou sem o apoio e a ajuda deles.

5.1.2. Qual é a relação entre minhas emoções e ações no contexto da escola?

Minhas emoções guiaram minhas ações nesse contexto. Quando fluía num emocionar na tristeza, no desânimo e na raiva minhas ações eram não dar aula, passar a matéria no quadro para os alunos copiarem sabendo que dessa forma não aprenderiam nada, tirar os alunos de sala e mandá-los para a coordenação, cancelar projetos e até mesmo ofendê-los. Na relação com os colegas, quando fluía num emocionar na rejeição, na frustração e no desentendimento minhas ações eram discutir, negar suas opiniões e

acreditar que apenas o meu modo de pensar e agir era certo, ou, depois que decidi não sofrer com nossas divergências ideológicas, tolerá-los na convivência ignorando suas ideias e modos de agir. Por outro lado, quando resolvi não sofrer na relação com os alunos, meu emocionar amoroso me levou a preparar aulas mais criativas, planejar projetos interessantes, conversar com eles sobre desentendimentos passados, ouvir suas opiniões sobre minha prática e compreender e aceitar suas realidades, sempre pensando em como ajudá-los na aprendizagem de inglês e na vida. Na verdade, desde o início esse emocionar amoroso me movia na relação com os alunos, contudo como ainda não havia decidido não sofrer, emoções de tristeza e frustração me moveram e por vezes me levaram a ações contraditórias.

Já na relação com os colegas, quando fluía num emocionar na raiva e na angústia, minhas ações eram debater, impor meu ponto de vista e negar visões e comportamentos alheios. A partir do momento que decidi não discutir os colegas nem tentar impor minhas opiniões, passei a fluir em um emocionar na tolerância e apenas admiti nossas divergências, sem aceitá-los como legítimos outros na convivência.

5.1.3. De que forma minhas emoções informam minha prática?

Como afirmado anteriormente, as emoções influenciaram muito minha prática e meu relacionamento com alunos e colegas. No início, quando fluía num emocionar no desânimo e na angústia, não conseguia ser a professora que desejava. Queria preparar aulas interessantes e motivadoras, mas emoções de medo e tristeza não me permitiam agir como gostaria. Sempre que planejava algo criativo, ações de alunos na emoção da rejeição me desanimavam e eu acabava desistindo do plano inicial e ia para o quadro, meu refúgio nos momentos de desespero, e mandava os alunos abrirem o caderno para copiar. Além disso, colocava-me na posição de vítima e vivia dando sermão, lamentando com os alunos que eu havia gastado horas planejando as aulas e eles não me davam atenção e etc. Por isso, não estava satisfeita com minha prática naquele primeiro momento, porque mais me lamentava e chorava do que ensinava alguma coisa para meus alunos. Após refletir e decidir me responsabilizar pelas minhas ações, parei de me lamentar e, então, comecei a agir da forma como sempre quis. Passei a preparar aulas mais coerentes com meu público, mais criativas e animadas. Nesse segundo momento, comecei a sair de sala com meus alunos, algo que nunca havia feito nos primeiros

meses. Costumava levá-los para o pátio da escola para brincarmos com jogos relacionados à matéria, para a sala de informática para produzirmos trabalhos no computador ou mesmo para cantarmos no karaokê e jogarmos *games online* em inglês. Isso mostra que me libertei da prisão da sala de aula, onde alunos e professores são fadados ao ensino tradicional entre quatro paredes, com alunos sentados em carteiras desconfortáveis e professores em pé à frente “transmitindo” o conhecimento enquanto os estudantes passivamente o “absorvem”. É fato que essa configuração está ultrapassada e quanto mais que professores insistirem em mantê-la, mais sofrerão e culparão seus alunos pelo fracasso no ensino-aprendizagem. Contudo, somente se o professor refletir sobre suas emoções e ações é que conseguirá se libertar dessa tradição, assim como aconteceu comigo.

Este autoestudo foi muito importante para meu amadurecimento e crescimento profissional. Samaras (2011) comenta sobre a instantaneidade dos resultados desse tipo de pesquisa e isso aconteceu neste estudo. A escrita no diário, as conversações de desabafo, fizeram-me perceber que estava agindo e vivendo na emoção, sobretudo, da tristeza e foi aí que despertei e tomei consciência de que precisava mudar. Essa mudança foi percebida antes do fim da coleta de dados certamente graças ao autoestudo. Esta pesquisa acabou, mas eu não saí da escola pública e não pretendo sair. Posso afirmar que me realizei enquanto professora e educadora nesse contexto e sou muito feliz e agradecida a Deus por ter perseverado e vencido os percalços do início.

5.2. Implicações deste estudo

Espero que este estudo possa contribuir para o campo de pesquisas em LA na formação de professores e no ensino e aprendizagem de línguas e que destaque a necessidade e a importância de mais trabalhos de autoestudo e da investigação de emoções de professores no cenário nacional, conforme apontado por outros pesquisadores (COELHO, 2011; CANDIDO RIBEIRO, 2012) já que, corroborando com Zembylas (2004, p.185), os resultados dessa pesquisa comprovam que “[...] a emoção está intrinsecamente relacionada ao ensino”²⁹. Além disso, este estudo ratifica a afirmação de Coelho (2011, p.141) de que “o olhar atento às emoções torna possível

²⁹ Minha tradução para “[...] emotion is inextricably linked with teaching” (ZEMBYLAS, 2004, p.185).

observar e realizar a investigação que retrata as transformações ocorridas em um sistema de convivência”. Por isso, esta pesquisa aponta para algumas questões na área da formação de professores que carecem de atenção. A seguir discorro sobre esses pontos.

Em primeiro lugar, esta pesquisa mostra como o autoestudo pode ajudar na formação reflexiva de professores, uma vez que auxilia nesse processo de reflexão e compreensão de sua própria prática. Este estudo aponta, também, para o complexo desafio do meu trabalho enquanto professora iniciante em uma escola pública. Acredito que alguns desafios que enfrentei sejam parecidos com os encontrados por professores que estão iniciando suas práticas em escolas regulares, sejam públicas ou particulares, pois como apontou a amiga crítica, alguns dos desafios relatados assemelham-se aos enfrentados por ela no contexto da escola particular. Portanto, pesquisas que investiguem outros critérios importantes nesse processo de inicialização auxiliariam a compreender esse processo. Além disso, creio que seria útil que professores iniciantes tivessem tutores que seriam professores mais experientes da própria escola para orientá-los e ajudá-los a enfrentar situações difíceis pelas quais já passaram. Caso isso não seja possível, uma alternativa poderia ser uma parceria entre universidades e escolas regulares, na qual professores formadores fossem os tutores desses professores iniciantes e os envolvessem em grupos de formação continuada. Assim, acredito que o alto índice de professores que deixam a profissão, como apontado por Schutz e Zembylas (2009), provavelmente diminuiria porque tudo o que precisamos é de não nos sentirmos sozinhos, de compartilhar nossas emoções e histórias, de contar nossos problemas e pensar em soluções.

Em segundo lugar, cursos de formação inicial deveriam dar mais atenção às disciplinas práticas e às discussões sobre diferentes realidades profissionais de professores, pois os graduandos teriam mais oportunidades para conhecer diferentes contextos e poder realmente fazer parte deles. Geralmente, as disciplinas de prática acontecem nos últimos semestres e os professores em formação observam aulas de professores em serviço e, ao final do período de observação, dão uma ou duas aulas no lugar do professor da turma. É pouco tempo para entender o funcionamento de uma sala de aula e a complexidade do trabalho do professor.

Em terceiro lugar, é de extrema importância que se discuta nesses cursos o tema “emoções na prática do professor”, para que futuros professores já compreendam e reflitam sobre o papel das emoções em suas profissões. Como mostram os resultados

deste estudo, professores agem em diferentes domínios emocionais que são construídos a partir de emoções e ações de alunos e de seus responsáveis, de colegas de trabalho, além do contexto cultural e político da escola e de suas próprias práticas. O mais importante, como aponta Maturana (2009), é que se compreenda e reflita sobre as emoções para, então, decidir mudar ou não as ações. De fato, a reflexão foi essencial para mudar minhas emoções e ações e para eu me tornar uma professora feliz.

Por fim, ao retratar o início do trabalho de uma professora iniciante em uma escola pública, espero que esta investigação possa auxiliar pesquisadores a se aprofundar na compreensão das dificuldades que afetam a vida pessoal e profissional destes e suas consequências para o ensino de língua inglesa nesse contexto.

5.3. Limitações deste estudo

Este estudo teve algumas limitações em relação à coleta de dados e à participação da amiga crítica. Por ter sido realizado no caráter de mestrado, o tempo de coleta de dados foi reduzido. O ideal seria se tivesse registrado meu primeiro ano na escola pública para que a pesquisa ficasse mais completa. Além disso, poderia ter utilizado mais instrumentos de coleta de dados, como, por exemplo, gravações das aulas para investigar melhor minha prática. Como decidi que pesquisaria minhas emoções no contexto geral da escola, não só de uma sala de aula, caí no conflito de como gravar todas as aulas ou como escolher uma só, pois era professora de oito turmas. De qualquer forma, poderia ter utilizado ainda os planos de aula para auxiliar na investigação das minhas ações em sala e, por conseguinte, as emoções. Em relação à amiga crítica, não tive a oportunidade de me reunir com Paula para discutirmos sobre os dados e seus comentários, mas creio que essas reuniões sejam imprescindíveis para futuras pesquisas de autoestudo.

Finalizadas as observações sobre as limitações, aponto, a seguir, algumas sugestões para futuras pesquisas sobre emoções de professores.

5.4. Sugestões para futuras pesquisas sobre emoções de professores

Este trabalho aponta para outras discussões e implicações para a investigação de emoções de professores. Assim, faço as seguintes sugestões para futuros estudos nessa área:

- (1) Estudos que investiguem mais amplamente a relação entre emoções de professores e suas práticas, focando apenas na sala de aula;
- (2) Estudos que investiguem a relação entre emoções, crenças e identidade de professores em serviço em escolas públicas;
- (3) Estudos que explorem emoções de professores em início de carreira em contextos educacionais diversos;
- (4) Estudos que promovam a reflexão de professores em início de carreira sobre suas emoções nos mais variados contextos;
- (5) Estudos que investiguem a relação entre emoções de professores e alunos;
- (6) Estudos que explorem as diversidades socioculturais entre professores, alunos e demais agentes educacionais do espaço escolar e de que forma essa diversidade impacta as emoções de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, R. *Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

ARAGÃO, R. *Que histórias os alunos contam aos professores: emoção e reflexão no ensino/aprendizagem de línguas*. Caderno de Resumos I CLAFPL, 2006, p.110. Disponível em: < <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/Resumos.pdf>>. Acesso em: 02 de março de 2013.

ARAGÃO, R. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, R. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, 2008, p. 295-320.

ARAGÃO, R. *Reflexão, linguagem e emoção na pesquisa sobre crenças*. Caderno de Resumos III CLAFPL, 2010, p.25.

ARAGÃO, R. *A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2*. In: X Simpósio de Letras e Linguística, 2006. Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf>. Acesso em: 07 julho de 2013.

ARAGÃO, R.C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (Org.) *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.163-189.

ASSIS-PETERSON, A.A.; SILVA, E.M.N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, jul./dez. 2011, p. 357-394.

BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S. Desafios de Professores e Formador de Professores em um Projeto de Educação Continuada. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.

BARCELOS, A.M.F.; MORAES, R.B. *Crenças e emoções em narrativas de action logs de futuros professores de inglês*. Caderno de Resumos III CLAFPL, 2010, p.24.

BARCELOS, A.M.F. *Building school-university partnership in a continuing language teacher education project: the role of emotions in creating learning communities*. Caderno de Resumos III CLAFPL, 2010, p. 15,16.

BARCELOS, A.M.F; COELHO, H.S. (Orgs.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões, Crenças e Emoções de Professores e da Formadora de Professores. In: BARCELOS, A. M.F.; COELHO, H.S.H. (Org.). *Emoções, reflexões, e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010a, p. 57-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica, 2013.

BRUBAKER, N.D. Multiple Layers of Self in an Evolving Pedagogy of Teacher Education: Conflict and compromise in a quest for classroom democracy. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 2012, p. 3-18.

BULLOUGH, R. V. J.; PINNEGAR, S. Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, v. 30, n. 12, p. 13-21, April 2001.

CANDIDO RIBEIRO, D. *Estados Afetivos de Professoras de Língua Inglesa Em Formação Inicial*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: Gimenez. T., Monteiro. M. C. G. (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editora, 2010. p 57-70.

COELHO, H.S. Projeto de educação continuada: redes de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: BARCELOS, A. M.F.; COELHO, H.S.H. (Org.). *Emoções, reflexões, e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010, p. 83-97.

COELHO, H. S. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada*. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. *Ser/Estar professor de inglês no cenário da escolar pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem*. Revista Polifonia, nº 05, 2002, p. 1-26.

DAY, C. *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer, 2004, p.1-18.

DINKELMAN, T. Self-Study In Teacher Education : A Means And Ends Tool For Promoting Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, Vol. 54, No. 1, 2003, p. 6-18.

DINKELMAN, T.; MARGOLIS, J.; SIKKENGA, K. From Teacher to Teacher Educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 2006, p. 5-23.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press, 2010, p. 156-159.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, C.M.G; Fiorentini, D. Pereira, E.M. de A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.137-152.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. *Formação Continuada e constituição de Professores Reflexivos*. Anais do Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul: Rio Grande do Sul, 2010.

FELDMAN, A. Validity and Quality in Self-Study. *Educational Researcher*, Vol. 32. No. 3, 2003, pp. 26–28.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 48ª ed.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005, v. 1, p. 183-201.

GIMENEZ, T., MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editora, 2010.

HAMILTON, M. L., & PINNEGAR, S. On the threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, 2000, p. 234–240.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, 1998, p. 835-854.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000, p.811-826.

IMAI, Y. Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom. *The Modern Language Journal*. v. 94, p.278-292, 2010.

JERRY, A.; MARY, M. *Reflecting and refracting self-study artifacts: Jazz poetry*. Herstmonceux IV: The Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices Making a Difference in Teacher Education Through Self-Study. England, V.1, August, 2002, p.15-19.

LABOSKEY, V. The Ghost of Social Justice Education Future: How the words of graduates contribute to self-transformation. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 2012, p. 227-244.

LALANDA, M.C.; ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p.43-61.

LASSONDE, C.A.; GALMAN, S.; KOSNIK, C (Eds). *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p.3-34.

LEFFA, V.J.A. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, V.J.A. Por um ensino de idiomas mais incluído no contexto social atual. In: CANDIDO DE LIMA, D. (Org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIBERALI, F.C. *O Diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOUGHRAN, J. Researching Teacher Education Practices Responding To The Challenges, Demands, And Expectations Of Self-Study. *Journal of Teacher Education*, 2007, p. 12-20.

LUNENBERG, M.; ZWART, R.; KORTHAGEN, F. Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 1280- 1289.

LUNENBERG, M.; SAMARAS, A. Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, 2011, p.841-850.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (Org.) *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MATURANA, H; VERDEN-ZOLLER, G. Biology of Love (paper). Opp, G.; Peterander, F. (Hrsg.): *Focus Heilpädagogik*, Ernst Reinhardt, Muenchen/Basel, 1996, p.2-8. .

MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001, p. 21-36; 261-273.

MATURANA, H. Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, GRACIANO & VAZ. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p.183-186.

MATURANA, H. Ontologia do Conversar. In: MAGRO, GRACIANO & VAZ. (Orgs.). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p.167-181.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

O'CONNOR, K.E. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 117-126.

PAIVA, V.M. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. Vertentes. n. 16 julho/dezembro 2000, p.24-29.

PAIVA, V.M. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

PALMER, P.J. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. United States: Jossey-Bass, 2007.

PATRIZIO, K. M., BALLOCK, E.; MCNARY, S.W. Developing as Teacher Educator-Researchers. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 2011, p. 263-279

PATTON, M. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage. 1990,

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RITTER, J.K. On the Affective Challenges of Developing a Pedagogy of Teacher Education. *Studying Teacher Education: journal of self-study of teacher education*, Vol. 7, No. 3, November 2011, 219–233.

SAMARAS, A; FREESE, A. Looking back and looking forward: an Historical Overview of the Self-Study School. In: *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p. 3-19.

SAMARAS, A. *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. London: Sage Publications, 2011.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHUTZ, P.A.; ZEMBYLAS, M. *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer, 2009, p. 3-73.

TELLES, J. (Org.). *A Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TIDWELL, D.L; WYMORE, L.; GARZA, A., ESTRADA, M. & HOWARD, L. S. Creating a Professional Learning Community through Self-Study. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 2011, p.315-330.

ZABALZA, M.A. Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores, 1994, p.. In: LIBERALI, F.C. *O Diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ZEMBYLAS, M. Caring for teaching emotion: reflections on teacher self-development. In: *Studies in Philosophy and Education*. Netherlands: 2003, p.103-125.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

ZEICHNER, K. The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 9, 1999, p 4-15.

ZEICHNER, K. 2007. Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, No. 1, January/February, 2007, p. 36-46.

ANEXOS

ANEXO 01: AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____, portadora do CPF _____, diretora da EMEF _____, localizada no município de _____, autorizo a professora de inglês dessa escola durante o período vespertino, Thalita Cunha de Rezende, portadora do CPF 053.12.537-43, a coletar dados nesta escola para sua pesquisa de mestrado intitulada "Emoções de uma professora de inglês em uma escola pública". Estou ciente de que se trata de um autoestudo que envolverá diretamente apenas a professora em questão.

Rafaela

Diretora Escolar
Portaria de Autorização
nº 020/2011 - ____/SEME
EMEF ____

ANEXO 02: TERMO DE CONSENTIMENTO

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é investigar as emoções da professora-pesquisadora no contexto da escola pública.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Afirmo que fui informado dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente de que serei requisitado como sujeito desta pesquisa.

Estou ciente de que todos os meus comentários escritos serão divulgados de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente de que trechos dos memorandos poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

Se você tiver alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

Thalita Cunha de Rezende e-mail:
thalitarezende7@gmail.com.

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Nome:
2. Pseudônimo:
3. Idade:
4. Naturalidade:
5. Endereço:
6. Profissão:
7. Qual é a sua formação?
8. Você trabalha? Onde?
9. Está estudando atualmente? Onde?
10. Qual é a sua área de interesse nos estudos?
11. Comente brevemente sobre o seu histórico profissional:

ANEXO 4: DIÁRIO DE EMOÇÕES

01/02

Hoje tive minha primeira reunião na escola. Conheci os professores, a diretora e as pedagogas. Tenho oito turmas... todas as turmas da escola... Haja trabalho!!!

Parece que as pedagogas e a diretora estão com vontade de fazer um bom trabalho, senti firmeza! Mas, os professores, todos já mais velhos, com mais de vinte anos de sala de aula, não parecem muito animados... Conversaram demais enquanto a diretora falava, achei muita falta de respeito..

Dei uma sugestão para a primeira aula, porque a pedagoga pediu sugestões, e os professores já vieram com sete pedras nas mãos dizendo que a minha proposta não ia funcionar. Mas, uma pedagoga gostou! Acho que é aquela história de tudo que é novo assusta, né? As pessoas novas também assustam, mas eu só falei porque a pedagoga pediu. Não quero me indispor com ninguém.

A escola é uma gracinha, pequena, e parece que não tem salas lotadas de alunos. Falei da pesquisa, e todos da coordenação acharam ótimo eu desenvolvê-la lá na escola. Começo a dar aula na terça feira, mal posso esperar, estou ansiosa!!!

Estou muito animada, mais do que estava antes! Acho que vou ter o apoio que todos nós professores precisamos para realizar um bom trabalho!

05/02

Nossa, meu primeiro dia de aula. Cheguei muito animada, empolgada, feliz de estar ali. E continuo assim! Levei umas fotos minhas, da minha família e meus amigos com o objetivo de me apresentar e eles saberem um pouco da minha vida. Deu super certo! Eles ficaram curiosos, fizeram perguntas e eu fiquei muito contente.

Falei sobre mim e em seguida eles se apresentaram. Em algumas turmas fiz a dinâmica do time de futebol. Teve uma turma que eu amei, pois os alunos pareceram muito animados e empolgados com minha aula.

06/02

Nem sei de onde estou tirando forças para escrever esse diário hoje... Estou morta, esgotada física e psicologicamente. Levei um susto muito grande e acho que estou em choque até agora. Entrei em uma turma do 6º ano que me deixou apavorada. Na verdade, cinco alunos me deixaram apavorada, mas em especial um chamado G. Ele quase me bateu, na verdade, achei que fosse me agredir mesmo, morri de medo. É um menino extremamente agressivo, nunca tinha visto nada parecido na minha vida. Bate em todos os colegas, e é muito arredoio, quando eu chegava perto dele pra conversar, ele logo se esquivava, não quis se aproximar de mim. Teve uma hora que ele saiu da sala sem me falar nada, aí fui atrás dele, e foi nessa hora que ele quase me bateu, porque eu chamei a atenção dele pra ele voltar pra sala. Fui conversar com as pedagogas sobre ele

e descobri que o pai está preso e parece que quem cuida dele é a irmã, que vive batendo nele. É claro que tinha uma família deteriorada por trás desse comportamento.. mas também não sei o que fazer pra ajudar..

Estou me sentindo totalmente impotente, procurei artigos que tratam sobre indisciplina, mas todos falam o que eu já sei: que não podemos gritar, nem tratar os alunos da forma como eles nos tratam. Mas nenhum texto diz o que fazer. Vou continuar lendo e pensando no que fazer especialmente nessa turma e com esse menino.

11/02

Como percebi que os alunos são muito indisciplinados, tive a ideia de formular regras e colá-las na parede da sala. Pois bem, cheguei à escola hoje com 15 regras do tipo: “Não falamos junto com a professora”, “Quando queremos falar, levantamos a mão”. Eu, inocente, achando que isso ia funcionar. Quebrei a cara. Alguém da turma da 7ª série falou assim: “Professora, você acha que a gente é criança? Por quê que tá tratando a gente igual criança?”. Aí a minha ficha caiu... Estou fazendo tudo errado... não é por aí... mas, por onde será então??? Estou frustrada e decepcionada com a minha falta de conhecimento prático sobre sala de aula, principalmente a sala de aula de escola pública... Já vi que o buraco é mais embaixo.

12/02

Analisei os livros didáticos e percebi que são muito densos e completamente fora da realidade dos alunos. Então decidi trabalhar com objetivos. O primeiro objetivo para todas as turmas é “aprender a se apresentar em inglês”. Decisão tomada, entrei hoje nas salas com esse propósito. Não consegui nem começar a matéria... eles simplesmente não me deixam falar. A falta de respeito, de educação, de disciplina é algo aterrorizante. Estou me sentindo a pior pessoa e professora do mundo. Por que eles não me deixam falar? Será que eu não mereço respeito? Poxa, estou muito chateada e desanimada.

15/02

Hoje, pela primeira vez, consegui dar aula em uma turma, a 6ª série B. Aleluia!!! Tudo bem que não me escutaram o tempo todo da aula, mas já foi um começo... Estou mais animada. Já percebi que alguns alunos têm muita resistência em estudar inglês. Eles vivem repetindo: “Não sei inglês, nunca vou saber”. Eu tento conversar, como fiz hoje com uma aluna, mas é muito difícil. Os alunos dessa escola são muito agressivos, parece que estão cheios de ódio. Fico assustada e sem saber como agir. Outra coisa que me decepcionou hoje foi ver que as pedagogas não estão nem aí. Eu tentei conversar com uma delas pra desabafar e pedir ajuda, sei lá, pra entender melhor a escola, os alunos... E ela simplesmente se recusou, dizendo que estava ocupada. Estou me sentindo muito sozinha e desamparada. Os professores me olham com ar de superioridade, mal falam comigo. Estou realmente muito triste.

18/02

Mais um dia sem conseguir dar aula. Mas hoje, pelo menos, consegui conversar com os alunos sobre respeito, educação etc. Levei uma história chamada “O menino que gostava de brigar” que tem uma moral. Aí eles pararam para escutar a estória! Fato

inédito!!! Estou feliz!!! O G., aquele aluno que quase me agrediu no primeiro dia de aula, se recusou a escutar a história e saiu da sala sem a minha permissão. Me senti humilhada e impotente de novo. Mas, na hora da saída eu fui atrás dele e entreguei a história. Tomara que ele leia!

Hoje eu escutei uma professora falando assim na hora da saída: “Ai, menos um dia...”. Credo!!! Não quero ficar assim!

19/02

Levei hoje um pensamento para fazer uma reflexão com os alunos no início da aula. Pretendia fazer em todas as turmas, mas só fiz com a 6ª série A, aquela turma que amei desde o primeiro dia. Nossa, quando entro nessa turma, sinto um conforto e um alívio muito grande! Eles me escutam, me abraçam, correspondem ao meu carinho, prestam atenção à aula. Por quê que todas as turmas não podem ser assim??? Talvez eu tenha que mudar minha postura com as outras turmas, né... Nossa, mas como é difícil ser agredida e devolver afeto e carinho.

20/02

Hoje estou muito assustada com o que ouvi de um aluno do sexto ano. Eu fui chamar a atenção dele para que abrisse o caderno para participar da aula e ele me respondeu que não quer estudar, que está só esperando completar doze anos pra entrar no tráfico. Como lidar com isso??? Me senti impotente e fiquei pensando o que poderia fazer para ajudá-lo.

Estou muito chocada, perdida, sentindo uma tristeza profunda por essa realidade desses alunos. Fico angustiada e me questiono o porquê do ensino de inglês, porque percebo que os alunos precisam aprender coisas mais urgentes, como valores de vida, carinho, afeto. Sinto que eles precisam de alguém que lhes aponte um caminho certo, que mostre uma alternativa.

ANEXO 5: MEMORANDO DA AMIGA CRÍTICA

31/08 - Diário 04/03

Fui mais cedo para a escola hoje conversar com a diretora sobre o projeto que estou pensando em implementar lá (cultura rap e hip hop). Ela adorou a ideia e pediu que eu escrevesse o projeto. Saí de lá super animada, **E não é só pelo projeto, mas porque se sentiu aceita na escola. É incrível como temos a necessidade de sermos aceitas! É natural do ser humano e é gratificante ser reconhecida. A cada momento é uma nova emoção! Se anima e em seguida se frustra!** achando que eu estava no caminho certo. À tarde, entrei nas salas e fui perguntando se eles gostavam de rap e hip hop. A maioria dos alunos gosta, então fiquei mais empolgada e muito feliz. Mais uma vez não consegui dar aula no 6º C porque os alunos estavam muito indisciplinados, gritando, falando palavrão (como sempre).

Sentimento de frustração. Impotência por não conseguir que abandonem os palavrões! Já colocou bem suas emoções no texto.

Mais uma vez me senti totalmente impotente, perdida, sem saber o que fazer. Já é a quinta semana de aula e eu ainda não consigo dar aula nessa turma.

Como não consegue? Você não dá nada? Imagino que não dá exatamente o que quer! Sentimento de frustração e desespero mais uma vez!

Semana passada, resolvi falar mais duro e me impor mais duramente. Funcionou só naquela aula.. na verdade, eu já sabia que esse seria o resultado..

Pelo menos tentou! Às vezes é necessário tentar outras formas mesmo!

Não adianta tentar discipliná-los na base do grito. No momento da aula, senti certa satisfação, mas assim que a aula acabou eu me senti péssima,

Suas emoções mudam o tempo todo! Se mostra confusa e indecisa. O que te fez então, tomar tal atitude se sabia que não funcionaria? Às vezes com aquele tanto de gente falando o tempo todo, vamos diminuindo e a única saída é realmente resolver no grito, embora não seja o ideal. Mas é uma situação... e se encontrar no limite, sem saída... realmente agonizante.

porque no fundo sabia que não era o melhor caminho para disciplinar os alunos. Enfim, mesmo falando sobre o projeto (que as outras turmas adoraram), os alunos não pararam de conversar e não me escutaram. Tive que chamar a coordenadora, que veio à sala, conversou com os alunos e eles a ouviram!!!

E este fato inofensivo para muitos, te fez sentir ainda mais frustrada, mais sem rumo, sem saber o que é certo nestas horas. É uma sensação de impotência total precisar de outra pessoa para fazer algo que nós (pensamos que) deveríamos fazer!

Aí é que eu me senti pior ainda. Porque eles não me ouvem, mas ouvem a coordenadora? Ela gritou com eles, esbravejou, falou coisas que eu nãoalaria.. Bem, ainda não sei como lidar com essa turma, por isso hoje estou me sentindo muito impotente e decepcionada. Quase chorei ao final da aula, aí uma aluna reparou e veio me perguntar se eu ia chorar.. claro que não chorei na frente deles, mas chorei depois..

É uma experiência triste mesmo! Mas vc foi honesta com seus sentimentos! Alguém te notou! Isso não te deixou feliz? Chorar é o limite da emoção! Se sentiu derrotada!!!!

Não bastando essa situação, teve reunião das pedagogas com os professores. Um dos pontos da pauta foi a aprovação do projeto institucional desse ano, que é sobre a água, porque 2013 é o ano mundial da água.

Quanta negatividade em relação às pedagogas! Sentimento de indiferença por elas. Não gostou da ideia de se reunir com elas!

Na verdade, fiquei chateada e ofendida porque o tema desse projeto não foi sequer conversado com os professores.. as pedagogas se reuniram e definiram um projeto que nós professores teremos que trabalhar com os alunos..

E se tivessem chamados os professores para uma reunião a maioria não iria. Elas já sabem como funciona e por isso já fizeram! Talvez não seja culpa delas, mas tenham sido levadas a essa prática, e seja super aceita pelos seus colegas.

isso não é justo, porque quem está trabalhando mais diretamente com eles somos nós, por isso os conhecemos melhor e temos o direito de dar nossa opinião na criação de um projeto institucional na escola. Esse projeto é uma exigência da SEME. Até acho válida a ideia, mas só se os professores puderem opinar sobre ele.

Indignação! Indignação é a emoção que sente! E não é nada fácil trabalhar num projeto onde vc não idealizou nada, mas é sempre assim... uns mandam e os professores obedecem! Elas também foram obrigadas a fazer o que a SEME determinou!

Por isso, dei a minha opinião de que há problemas muito mais sérios na escola do que o desperdício de água, e que me parecia muito mais coerente pensar nos problemas sociais dos alunos do que inventar um projeto institucional baseado no tema que a ONU definiu para o ano de 2013.

Você demonstra muita indignação, mas a escola tem hierarquias. Elas não inventaram! Você anda tão indignada que nem pensou para dar sua opinião!

Citei o projeto do rap. A pedagoga se sentiu ofendida, alterou a voz e então todos se levantaram e a reunião acabou.

Foi como dizer a ela que vc sabe mais que ela! Ela se ofendeu mesmo porque a função dela era pensar nos alunos como vc o fez, mas não... obedeceu à SEME, o que também está certo.

Nossa, nem sei dizer o que eu senti.. muita frustração e decepção.. sinto que eu estou tentando lutar por uma causa na qual a equipe da escola não acredita. É uma luta de egos e ninguém pensa no bem dos alunos. Sei que me indispus com a equipe pedagógica, mas faria de novo porque acho que os meninos merecem.

Suas motivações são louváveis, mas a maneira como faz é que causa o problema. Seu desejo de defender, lutar e melhorar a vida dos adolescentes é tão forte que não mediu palavras!

Mas, assim que a reunião acabou pensei em desistir da escola, estava muito frustrada.

Sensação de que vai ter que se juntar ao grupo ou largar o grupo. Juntar significa fazer o que todos fazem sem se importar com o ser humano. Você foi ingênua dizendo isso a ela. Do mesmo jeito que queria ser aceita, ela também queria ser aceita pelo grupo. Temos que pensar que podemos trabalhar sobre a água e paralelamente ir trabalhando os temas que quer. É um jogo de vaidades e a melhor saída é sem dúvida não rejeitar, mas aceitar e colocar o seu ponto de vista.

Agora meu pensamento é colocar em prática as ideias que eu pensei só na minha aula, não quero envolver mais ninguém da escola, porque eles não querem se envolver e vão acabar me desmotivando. Como fizeram hoje. Enfim, foi um dia que começou muito bem, estava super empolgada. Contudo, acabou da pior forma possível, estou triste, desmotivada e chateada pela situação ocorrida com a pedagoga.

Me sentiria da mesma maneira! Te vejo imatura ainda na escola. As pessoas não gostam de receber críticas, ainda mais de alguém que acabou de começar. Suas emoções estão colocadas aí, mas acrescentaria que também está preocupada, meio perdida em tantas emoções e sentimentos. Quando você fala dos problemas da escola, você mistura seus sentimentos e acaba fazendo um desabafo, porém não era o momento.

31/08 – Diário 05/03

É incrível como minhas emoções mudaram de um dia para o outro

Mudanças bastante normais, visto que pelos diários anteriores o que noto é uma vontade muito grande de ensinar e ser aceita.

Saí da escola ontem derrotada, triste e muito desanimada. Hoje, porém, estou mais feliz. Consegui dar minha aula e tudo saiu como eu havia planejado.

É isso! Sempre que consegue algo positivo se anima!

Amo a turma da sexta série A porque os alunos são muito motivados e parecem estar gostando de mim e da minha aula.

Você já estabeleceu uma sintonia com eles diferente e afirma que os ama. Acredito que mesmo o dia que não for tao bom quanto este dia descrito aqui, vc não vai sair de lá mal, como sai das outras turmas. E o que os motiva? A professora é a mesma, a motivação da professora por ensinar é a mesma...o que acontece lá de diferente que produz tantos bons e fortes sentimentos em você?

Hoje inovei em sala de aula. O uso do celular e de fones na sala de aula era um problema muito grande que eu estava enfrentando, porque sempre tinha que pedir a eles para desligarem o celular e prestar atenção na aula.. era uma briga entre mim e a tecnologia.. Contudo, hoje enquanto eu escrevia no quadro e eles copiavam no caderno liberei o uso do celular para que eles ouvissem música em seus próprios fones. Eles adoraram e no momento em que pedi pra eles guardarem os celulares, eles me atenderam prontamente. Nossa, fiquei tão feliz, tão feliz! Não estou mais em guerra com a tecnologia na sala de aula, pelo menos por enquanto!

É isso aí! Você está refletindo e se atualizando. Afinal que mal faz escutar música e resolver exercícios. Por exemplo. E, aos poucos você vai achando o caminho. O não enfrentamento já é um passo para ganhar o respeito e a confiança dos meninos/alunos. Eu simplesmente achei genial sua atitude.

Em relação à pedagoga com a qual tive problema ontem, a situação só se agravou. Fui tentar conversar com ela e esclarecer o mal entendido, mas ela me tratou com uma enorme indiferença e falta de educação. Na hora, me senti mal, afinal sou um ser humano, mereço respeito. Mas depois refleti e percebi que a atitude dela não merece a minha tristeza.. agora pretendo trata-la com indiferença também, pois já vi que ela é imatura e não sabe receber críticas.

A questão de receber críticas é muito difícil! Ninguém gosta de saber que não está fazendo o seu trabalho bem feito, ainda mais por alguém que acabou de chegar à escola. E, qualquer coisa que vamos falar com uma pessoa é necessário pensar sobre o assunto várias vezes, pois ninguém gosta de ver suas ideias sendo rejeitadas. Você sente-se rejeitada e vai rejeitar também. Não espere que todos te aceitem para que faça um bom trabalho, mas o ambiente não pode ser hostil. Você merece respeito sim, mas ela também, como ser humano e pelo cargo que ocupa. Deixa o tempo ajudar.

Enfim, hoje foi um ótimo dia e vou dormir feliz e motivada!

Muito bem! Você está amadurecendo! Coisas boas e ruins acontecem. Então melhor focar nas boas e assim você se mantém motivada a ensinar! Suas emoções estão ligadas ao que acontece com você e seus alunos em sala de aula. Outros eventos na escola podem te chatear, mas o que vejo é que são eles/a situação imposta em sala a causa da mudança de humor.

31/08 – Diário 06/03

Alguns acontecimentos hoje me tocaram profundamente. Seus sentimentos são realmente muito profundos. A indisciplina de alguns alunos do 6ºB me estressou porque é muito cansativo – que bom que não são todos! Estamos progredindo! Realmente é muito cansativo isso, pois significa repetir isso várias vezes ao dia – ficar

chamando atenção de aluno toda hora. Mas, em geral, foi bom porque consegui dar a matéria planejada.

Olha as palavras que usa! Em geral seus sentimentos estão ligados aos alunos. Dependendo do que acontece, você reage com diferentes e fortes sentimentos.

Não sei se os alunos estão gostando das minhas aulas. acho que deveria pergunta-los.. Manda-los escrever action logs.. Preciso de um retorno para ver se preciso mudar em alguma coisa para ajuda-los. Que sentimento bacana! E humildade em perguntar., Sua motivação para o bem é muito legal! Para o bem significa que pensa em ajudar para levantá-los.

É muito recorrente ouvir alunos dizendo “não sei falar inglês”, “desiste, professora, eu não falo inglês”. Isso me desmotivava muito no início porque vejo que muitos construíram uma barreira contra o inglês.

Estão protegendo a face, ou construindo uma imagem negativa para não sentir vergonha ao errar! Atitude normal, segundo Goffman-

Mas, com o tempo, estou percebendo que eles estão pelo menos tentando.. porque a maioria participa dos diálogos orais. Fico muito contente de ver que eles ficaram felizes ao falar inglês, por pouco que seja, mas pra mim e pra eles já é um ganho.

Uau! Quanto progresso em pouco tempo! E esse pouco vai aumentando! Sim, é um passo! Não veja como pouco, veja como muito!

No segundo horário fui para o **bendito** 6º ano C. eu grifei o bendito porque já senti seu **desânimo!** A grande maioria dos alunos dessa turma é completamente indisciplinada, não tem noção alguma de respeito e educação. Tive que alterar minha voz e brigar com eles, algo que detesto fazer, mas eles me tiraram tanto do sério, que quando vi já estava gritando.

Você está andando em círculo com esta turma ou vc já colocou uma barreira entre vocês e não consegue fazer seu trabalho como gostaria. Isso te deixa ainda mais impotente e com os sentimentos todos bagunçados. Porque não pergunta para eles também sobre as aulas, como fez na outra turma? Afinal só há ensino se os alunos se dispuserem a aprender, e claro, se o professor se dispuser a ensinar, mas você está aí, disposta.

Sempre me sinto mal depois que ajo dessa forma, mas tem vezes que não consigo controlar minha emoção... Um aluno específico me desafiou e não me obedeceu quando pedi que ele trocasse de lugar. Então, chamei a coordenadora

cada vez que ela vem, você fica mais vulnerável a turma e perde autoridade e credibilidade. Assim, eles vão te provocar várias outras vezes, pois assim se afirmam entre eles e não te deixam dar aula! Conheci uma turma que disse que tiraria um professor da escola particular, e conseguiram!

, que tirou o aluno de sala. Antes de a coordenadora chegar, eu conversei com ele explicando porque ele iria sair de sala. E ele só ria, um sorriso debochado e olhava para baixo. Nossa, eu fiquei com tanta raiva, tão indignada, mas não fiz mais nada.

Olha só seus sentimentos: grita, fica fora de foco e depois conversa, como se tivesse pedindo desculpa! Olha como você se sente: culpada pelo menino ser um mal educado, como se a culpa da indisciplina fosse sua! Eu nunca vi tanta mistura de sentimentos expressados, mas é isso mesmo! Você se importa, mas não aguenta ver-se injustiçada. Dar aula nesta turma se tornou uma batalha!

A coordenadora o tirou de sala, graças a Deus. Mesmo assim, não consegui fazer tudo que planejei para aquela aula porque os alunos não tem um pingão de respeito com o professor. E essa é uma reclamação geral dos professores. Acho que está na hora de as pedagogas e coordenadoras intervirem nessa situação, porque ninguém consegue dar aula nessa turma. Mas, essas pessoas que deveriam nos ajudar, as vezes também não sabem como agir...

e não sabem mesmo. Mas não é culpa deles. Deveria ser uma ação conjunta, um pensar coletivo e uma intervenção coletiva. Como todos reclamam, e eles sabem disso, eles reforçam isso sempre... ai ai é um ciclo difícil de ser rompido. Para mim a intervenção deveria ser com psicólogo.

Outra coisa que aconteceu, mas que dessa vez me deixou feliz e surpresa – ficou surpresa com você também? Eu fiquei! - foi um fato ocorrido no 6ºA. Um aluno especificamente estava muito agitado e eu já tinha chamado a atenção dele mais de mil vezes, não aguentava mais. Aí eu falei assim pra ele: “Mateus, você tá muito indisciplinado hoje, acho que você tá precisando de um abraço”. E o abracei. Ele ficou assustado – isso nunca aconteceu nem vai acontecer mais na vida dele! Realmente é um susto, uma surpresa para ele e para todos- , mas me abraçou de volta. Para minha surpresa, ele ficou quieto o resto da aula. Não me deu mais trabalho. Eu fiquei imaginando aqui que tipo de sentimento te faz agir assim com essa turma. O que te toca emocionalmente, qual é a sua identificação com essa turma. Eu amei sua atitude. Muitas vezes o que precisamos é só de um abraço mesmo.

Algo que dificulta – eu te entendo perfeitamente. O calor multiplica o cansaço tanto nosso como do aluno. Precisávamos de escolas com cara de escola e não com cara de prisões. muito nosso trabalho é o calor dentro da sala de aula. Uma professora levou o termômetro e constatou que faz 33 graus Celsius dentro da sala. A gente morre de calor, fica cansada demais, é muito desagradável. E é muito ruim para os alunos também, que não conseguem se concentrar morrendo de calor. Eles já são dispersos, sentindo calor então... Eu saí da sala do 6º C muito cansada, exausta emocionalmente, e ainda tinha que dar mais 2 aulas. Foi muito difícil. Mas, o dia acabou. Ufa! – cuidado para não dizer: menos um dia!

31/08 – Diário 08/03

Hoje foi ótimo, estou me sentindo melhor, mais alegre e motivada. Resolvi fazer algo diferente: o vocalista da banda Charlie Brown morreu antes de ontem por causa do uso de drogas. E como já sei que, infelizmente, as drogas fazem parte da realidade desses alunos, decidi conversar sobre isso. Levei uma música do Chorão e conversamos

sobre o que tinha acontecido com ele. Os alunos me ouviram e até participaram da aula! Milagre! Pretendo fazer um trabalho com eles sobre prevenção às drogas. Vamos ver se dá certo... O mais lindo é que percebi uma interação entre a gente, entre eles mesmos, acho que estamos começando a nos entender!!!!

Sua motivação é muito boa. Você pensa neles o tempo todo e pensa como pode tirá-los das drogas, e é uma motivação pensando num futuro melhor. É isso mesmo, como diz Paulo Freire, temos que pensar no desenvolvimento do gênero humano, que segundo ele mesmo, se dá entre o homem com o mundo e entre o homem com outros homens. Você ficou feliz em vê-los motivados. Realmente motivar não é nada fácil, mas aos poucos vai encontrando o caminho e eles vão aprendendo, não só o inglês, mas também para a vida.

31/08 – Diário 11/03

Hoje foi dia da primeira Formação Continuada. Acho muito legal esse espaço no calendário da escola para a formação de professores. – se sentiu motivada, viu uma luz no fim do túnel, viu que pode ter solução para os seus problemas.

Veio o diretor de outra escola falar sobre um projeto de leitura muito legal que ele implementou na escola dele e que está melhorando demais o ambiente da escola. Eu amei! - já se sentiu animada e revigorada com uma notícia boa. Essa moça tem sentimentos muito aflorados.

Mas os comentários dos professores foram “não sei porque ele veio aqui, só pra fazer inveja na gente, porque aqui isso não vai dar certo”.. Putzzzz, quero morrer!!!!!!! –exagerada- Estou me sentindo impotente e certa – impotente por quê? O projeto nem bem começou! - de que não posso contar com a ajuda desses professores pra nada. Estou sozinha nessa e pronto.

Ai ai ai você se frustra com muita facilidade. As pessoas dizem coisas sem pensar, ou realmente não querem mudar. Sair da zona de conforto realmente é como pular no vazio, mas vc não pode esperar e perguntar, argumentar? Você sofre demais por antecipação. Quer que todos pensem e estejam abertos como você para novos desafios. Mesmo que estiver sozinha, você pode começar algo. Conte com o povo da outra escola, veja o que eles fizeram e aprenda. Nunca estamos totalmente sós nem totalmente com alguém.

01/09 – Diário 15/03

Estava feliz hoje porque acabaram minhas aulas no mestrado!!! Por isso, decidi fazer um warm-up sobre “happiness”. Pedi que eles escrevessem no caderno coisas que os fazem felizes. E, para minha surpresa, um aluno escreveu que estava feliz porque eu não ia mais viajar e faltar na escola... Que lindo!!! Fiquei muito emocionada e o abracei forte!!! Estou muito feliz!!!!

Realmente é muito lindo! São estes detalhes na vida de um professor que nos fazem mais felizes. Sua presença tem sido importante para eles, embora vc está focada na indisciplina e isso te impeça de ver o quanto eles gostam de vc. Um escreveu, mas certamente é o sentimento de muitos e sua alegria e reação é um acontecimento fabuloso.

01/09 – Diário 18/03

Mais um dia difícil, - um dia feliz, outro difícil, essa é a vida de milhares de professores e por isso chegam ao estresse extremo - mais um dia sem conseguir dar aula, sem conseguir me comunicar com os alunos... Me sinto muito desanimada, triste, arrasada – conheço muitas professoras com este sentimento. Chegam à depressão! Emoções e sentimentos negativos . No 6º C fui chamar a atenção de um aluno e ele me respondeu: “Professora, pra quê que você insiste pra eu estudar? – me dá uma raiva uma coisa dessa! No final do mês o seu salário é o mesmo...”. Eu dizia isso numa escola que trabalhava. Dizia que eu estava ali para ensinar e que se não ensinasse meu salário seria o mesmo, mas que amava ensinar e queria muito contribuir com o que sabia ensinando-os. Com certeza ele já ouviu isso de algum professor.. isso me deixou muito triste.. Respondi a ele que não estava ali pelo dinheiro, mas sim por ele e pelos outros alunos. Haja paciência e amor, viu? - muito boa sua reação.

Percebi hoje que tenho que mudar meu método nos sextos anos. Que bom que vai refletindo sobre sua prática. Se sentiu impotente de novo, mas cada dia está mais reflexiva e buscando alternativas diferentes. Mas como? Começar a usar o livro? Mas ele é péssimo... E ainda tem o limite de xerox na escola.. Me sinto muito sozinha..

O livro é importante. Nenhum livro é totalmente péssimo, pois ele ajuda o aluno a se organizar, a entender por onde ir, a olhar os desenhos textos, etc. Xerox é ecologicamente inviável, para o aluno é uma folha solta na mochila e por aí vai... veja o que pode fazer com o livro. Pule, mude, aumente e recrie os exercícios.

01/09 – Diário 20/03

Hoje eu levei uma música em inglês com o tema “prevenção às drogas” que estamos trabalhando. Interessante! Os alunos gostaram! Milagre! Eles só sabem reclamar de tudo... Aluno reclama mesmo e é normal. O que não é normal é quando todo mundo faz e gosta do que uma pessoa gosta e quer. E penso que eles não estão acostumados a trabalhar. Fiquei contente e satisfeita por eles terem gostado e participado da aula.

Isso é muito bom e demonstra o que realmente te motiva. Você poderia estar motivada pelo negativo, mas está se motivando pelo positivo. Ou seja, você ensina a matéria, ensina para a vida para que eles se tornem pessoas melhores, do bem! Você tem um compromisso com eles, com a vida! Muito bacana este seu lado de professora! Em geral seus sentimentos e emoções vão variando e mudando a todo tempo. Uma coisinha te deixa feliz, mas uma coisinha é o suficiente para te desanimar e trazer sentimentos e emoções negativas!

01/09 – Diário 22/03

Hoje aconteceu algo inacreditável na escola. O Gabriel, aluno do 6º ano C, levou uma faca para a escola. Algum aluno contou para a diretora, que o levou para a delegacia para fazer um boletim de ocorrência. Credo.., tudo isso me assusta e me apavora muito. Onde é que eu fui me meter???

Difícil!!! Muito difícil. Em uma escola que estava alguns policiais entraram porque tinha um garoto sendo acusado de vender drogas dentro da escola. Mas ele pulou o muro e a escola toda ficou apavorada. Hj li uma notícia falando sobre uma professora que foi agredida pela mae de um aluno.No final, o pensamento é esse mesmo: onde fui me meter? Lembra daquela professora que disse: menos um dia! Eu sempre me pergunto sobre o que fazer. Lendo seus relatos e vendo o quanto é difícil trabalhar com sala de aula cheia, sem estrutura física, sem conforto, alunos desestimulados... são tantos fatores desanimadores que realmente entendo porque muitos desistem de ser professores. A qualidade de vida não existe.

01/09 – Diário 27/03

Hoje é meu aniversário e ganhei muitos abraços dos alunos na escola! Levei um bolo para comemorar com os professores e os demais funcionários e tive a impressão de que o clima melhorou um pouco... Porque até então eu era meio que ignorada, né... Estou confiante de que daqui pra frente o clima vai ser melhor!

Boa atitude!! Parabéns. Mas agora dá para perceber o sentimento delas. Você é a que queria mudar o mundo, ou melhor, mudar a escola e os meninos e isso era como dizer... eu vou fazer, vocês não fazem porque?. E é estranho ver colegas deixando o outro 'quebrar a cara'. As histórias que conheço e vivi são de colegas mais antigos dizer para os mais novos que mudem de profissão. Já desestimulam nos primeiros dias, mas pelo menos dizem por que.

Como amanhã é páscoa, levei um chocolate para cada aluno e fiz uma brincadeira escondendo os chocolates para eles procurarem. Eles amaram! Só teve um detalhe que atrapalhou: o aluno mais problemático da escola, Alexandre. Ele roubou chocolate dos outros alunos, fez a maior confusão. Até hoje, eu só sabia que ele era problemático, mas não sabia muita coisa. Ele quase não aparece nas minhas aulas, está sempre passeando pela escola. Então, nunca tive muito contato com ele. Fiquei brava e fui chamar a atenção dele, então ele me respondeu: "Quem você acha que é? Se eu roubo lá fora, por quê que não vou roubar aqui?". Senti medo e não respondi nada.

Meu Deus!!! Essa é a situação de milhares de colegas de trabalho. Às vezes é melhor não fazer nada, pois não sabemos em que estamos nos metendo. E veja a omissão da escola. A escola tem regras e ele não deveria ficar passeando. Ou seja, eles estão dando as diretrizes e nós cada vez mais acuados. Bacana isso de levar chocolates, mas acho que é a maioria dos professores não tem condições de fazer isso! A maioria mantém o emprego por necessidade!

Mais tarde, teve bingo na escola e o prêmio era uma cesta de chocolate. Todos os alunos se reuniram no pátio da escola. Foi uma confusão, um caos total. Eles não pararam de gritar e correr pela escola, uma falta de educação assustadora. Enfim, uma aluna ganhou o bingo e quando foi pegar o prêmio, o Alexandre tomou da mão dela. Mais uma confusão... A diretora não estava na escola, ela é a única que tem moral com os alunos... Nem sei como nem quem resolveu o problema. Só sei que fiquei chocada e estarecida com tamanha violência e falta de educação dos alunos em geral.

Falta de limites total! Um aluno como esse deveria ser encaminhado para uma psiquiatra, e se não melhorar o comportamento deveria ser retirado do convívio com

pessoas que querem seguir em frente. Penso que todo ser humano merece uma chance, que todos estão numa idade de recuperação, mas é necessário que haja uma ação conjunta entre assistência social, psicólogos e escola. Nós professores não temos como dar conta de tantas diversidades.

Depois que os alunos foram embora, a professora de história vendo meu desespero, sentou comigo e me situou na realidade dessa escola. Me disse quais alunos eram bandidos e que com esses eu não podia me meter, que era melhor nem chamar atenção. Disse que o Alexandre já tem passagem na polícia, já matou uma pessoa a facada e me disse pra jamais mexer com ele. Ela me disse que eu não posso demonstrar que tenho medo dos alunos. Mas como??? Estou muito desesperada e morrendo de medo... Como voltar pra essa escola segunda-feira???

Então é pior do que pensei! Mesmo com passagem na polícia acredito que todos podem mudar, mas é necessário que haja intervenção conjunta, ou seja, como isso não existe, vamos ficando apavorados mesmo. E, os bons alunos, aqueles que sabemos que terão futuros diferentes, os quais poderíamos ajudar, vão se contaminando. A colega tem razão! Não podemos demonstrar medo, mas é realmente uma situação muito difícil. Seria diferente se uma colega tivesse falado isso antes? Como as pessoas são omissas!