

II Simposium Nacional Sobre Formação e
Desenvolvimento Organizacional
Lisboa, 15 e 16 de Novembro de 2011

Trabalho docente, emoções, contextos e formação

Freire, Isabel¹; Bahia, Sara²; Estrela, Maria Teresa³; Amaral, Anabela⁴

¹ isafrei@ie.ul.pt *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*

² bahias@fp.ul.pt *Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa*

³ mestrela@ie.ul.pt *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*

⁴ anaral@netacabo.pt *Doutoranda Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*

Resumo

Os professores investem uma forte energia emocional no seu quotidiano profissional, consequência da implicação na relação pedagógica com os alunos e também das exigências da organização escolar, da comunidade local e da tutela. O ensino é uma actividade essencialmente relacional, que favorece os estados emocionais e estes reflectem-se nas dinâmicas relacionais das turmas e dos diferentes grupos em que os professores participam no dia-a-dia profissional.

Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados de dois estudos de natureza qualitativa realizados com 17 professores de diferentes níveis de ensino. Os resultados enfatizam a relação das emoções com os contextos de ensino, salientando o desgaste emocional que, no discurso dos professores, mais do que à sala de aula, se liga à organização escolar e ao sistema de ensino. A formação de professores não pode alhear-se desta realidade. Aponta-se a necessidade de a formação e o desenvolvimento dos professores se fazerem em ligação com o desenvolvimento das organizações escolares, no sentido de contribuir para o aumento da resiliência e do auto-conhecimento dos professores para fazerem face às pressões emocionais e vulnerabilidades a que estão sujeitos.

Palavras-chave: literacia emocional; contextos de trabalho docente; formação de professores

BREVE INTRODUÇÃO E CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS

Nas últimas décadas tem-se verificado um aumento do interesse dos investigadores e educadores pela problemática das emoções e sentimentos em contextos escolares (e.g. Schultz, and Pekrun, 2007; Estrela, 2010; Nias, 1996), surgindo na sequência das críticas a uma escola racionalista, normalizadora e castradora dos afectos. Ao longo dos tempos, uma forte separação entre as dimensões cognitiva e afectiva tem dominado o campo educativo e também a investigação sobre o mesmo, reduzindo as pessoas do aluno e do professor aos estatutos e papéis que institucionalmente lhes eram atribuídos.

Nos estudos em que se apoia esta comunicação, foi nossa intenção compreender e interpretar as emoções e sentimentos dos professores na sua interacção com os alunos e outros participantes directos ou indirectos do processo educativo.

Os conceitos nucleares de emoção, sentimento e inteligência emocional serviram de base à concepção e implementação da investigação. Emoções e sentimentos são sistemas complexos que permitem a activação e julgamento constante, inconsciente e consciente, das ameaças ou das oportunidades com que a pessoa se confronta a cada momento (Damásio, 1999). As emoções possuem três componentes: o sentimento, a cognição e o comportamento e podem ser definidas como conjuntos complexos de reacções químicas e neurais, determinadas biologicamente, dependentes de mecanismos cerebrais e desempenham um papel de regulação flexível do funcionamento corporal e psíquico, proporcionando o processo de desenvolvimento das crianças e também dos adultos. O sentimento é a sensação fisiológica, a cognição é composta pelos pensamentos subjectivos, enquanto o comportamento engloba as acções que acompanham o sentimento e a cognição da emoção. Para Damásio (1999), as emoções são conjuntos complexos de reacções químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais e desempenham um papel de regulação flexível do funcionamento corporal e psíquico. As emoções e os sentimentos, sejam fonte de prazer ou de frustração/perturbação, são nucleares para o processo de desenvolvimento das crianças e também dos adultos.

O conceito de inteligência emocional alarga a compreensão desta problemática. É uma ferramenta do pensamento que permite compreender e expressar emoções, assimilá-las e raciocinar sobre elas, potenciá-las, regulá-las e geri-las não só em relação ao próprio

mas também aos outros (Salovey, and Mayer, 1989/1990; Goleman, 1996). Este conceito abre uma nova perspectiva sobre as relações sociais, mostrando que valores como altruísmo, compaixão, preocupação e compreensão podem ser desenvolvidos. Deste modo, numa cultura que aclama a razão, a literacia emocional surge como uma necessidade na medida em que permite reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as emoções (Sharp, 2001). A compreensão emocional refere-se ao discernimento das emoções próprias e das emoções dos outros (Saarni, 1999), bem como ao reconhecimento de padrões e o seu julgamento. A consciência emocional envolve, assim, uma interação constante entre processos afectivos e cognitivos (Ackerman, Abe, and Izard, 1998). O comportamento emocional consiste na demonstração de sentimentos e na expressão das emoções experimentadas. A auto-regulação e gestão emocional reportam-se ao controle emocional que depende da identificação, utilização, compreensão e gestão das emoções. A capacidade de regulação emocional permite modular, controlar ou reduzir a características temporais e a intensidade de uma emoção (Saarni, and Crowley, 1990). Algumas teorias sobre as emoções centram-se mais nos aspectos de regulação, outras nos processos de activação. Para algumas teorias as emoções precipitam os acontecimentos enquanto para outras as emoções são causadas pelos acontecimentos, dando uma ênfase diferente ao que é causa e consequência.

EMOÇÕES E DOCÊNCIA

O ensino é uma actividade essencialmente relacional e as emoções permeiam as relações humanas nos diferentes ambientes sociais, incluindo naturalmente os ambientes educativos.

Porém, como algumas investigações têm vindo a demonstrar, professores e alunos desenvolvem um «trabalho emocional», que exige uma regulação emocional em ordem à “manutenção da conformidade com os padrões normativos” e à percepção e expressão de “emoções pedagogicamente desejáveis” (Schultz, Cross, Hong, and Osbon, 2007: 236). Também Zembylas (2007) defende que as normas e a ideologia educativa dominante influenciam o discurso sobre as emoções e a sua expressão. Daí a necessidade de os professores aprenderem a problematizar e a regular as suas emoções e as dos alunos através de processos de fortalecimento do poder pessoal de todos. Com

efeito, interações pessoais intensas obrigam os professores a um controle emocional para poderem exercer a responsabilidade que têm no desenvolvimento dos seus alunos (Nias, 1996).

A consciência cada vez mais clara da complexidade do sistema de relações subjacente ao ensino, para o que muito contribuíram os modelos de interpretação sistêmica e ecológica da realidade social e do desenvolvimento humano, como o de Bronfenbrenner (1987), também se reflectem no estudo das emoções (Schultz *et al*, 2007). Começa por surgir ligado à vida pessoal e privada, mas progressivamente tem integrado as dimensões social, cultural e política (Zembylas, 2007).

Por outro lado, as mudanças no funcionamento dos sistemas educativos e organizações escolares, pontuadas por reformas quase permanentes, vêm sobrecarregando os professores com tarefas muitas vezes burocráticas, retirando-lhes tempo e concentração para o seu trabalho principal – o ensino na sala de aula. A intensificação do trabalho dos professores e o aumento da exigência da tutela na prestação de contas foram desde há bastante tempo amplamente documentados em investigações noutros países, como é o caso do trabalho de Hargreaves (1998) no Canadá. No nosso país, algumas investigações sobre o tema apontam para o mal-estar dos professores face a esta realidade. Mormente a burocracia tem provocado ultimamente o crescimento de emoções e sentimentos negativos muito fortes, como esgotamento/exaustão, desilusão, angústia, ansiedade, irritação (Estrela s/d). O estudo comparativo com professores portugueses e ingleses, citado pela autora e da autoria de Day, Flores, and Viana (2007), revela a percepção dos professores sobre o aumento da burocracia nos dois países.

Apesar destes constrangimentos, há que reconhecer que algumas escolas têm caminhado no sentido de uma maior autonomia organizacional, a qual apela ao desempenho de novos papéis e à assumpção de novas responsabilidades pelos professores. Hoje, estes sentem-se co-responsáveis pela construção de um clima de escola propício ao sucesso educativo dos alunos e ao bem-estar de todos, ultrapassando atitudes de isolamento que caracterizaram a profissão docente. Porém, em muitas escolas a falta de liderança e de organização adequada ou de recursos humanos para fazer face aos múltiplos desafios, criaram uma enorme sobrecarga de trabalho e ambientes propícios ao aumento dos conflitos institucionais, do mal-estar e mesmo do abandono da profissão (Fernandes, 2008).

Efectivamente, estes factores, aliados a outros inerentes à pessoa do professor e à natureza do trabalho docente, como sejam a sua abertura e incompletude (porque sempre inacabado), o sentido de cuidado para com os outros e o perfeccionismo de alguns professores, concorrem para o aumento da pressão emocional, com as mais diversas, e por vezes dramáticas, consequências.

Esta problemática cruza-se necessariamente com a cultura escolar de cada instituição de ensino, ou seja, com o conjunto de crenças e valores partilhados pelas pessoas que dela fazem parte. Considerando que em cada organização de ensino não existe apenas uma cultura mas culturas partilhadas pelos membros dos diferentes grupos que a constituem, será importante perceber como é que os professores se apropriam, vivem e constroem estas culturas partilhadas, assumindo-se como co-autores. Com efeito, são elas que, em parte, afectarão o seu trabalho e a sua vida e, em última instância, determinarão o seu desenvolvimento profissional.

É de sublinhar que nessas culturas merecem destaque os padrões de ordem afectiva, mais implícitos do que explícitos, que levam a estimular, consentir ou proibir as manifestações de certos tipos de emoções, quer em relação aos alunos, quer em relação aos professores e outros intervenientes no processo educativo.

Em suma, o trabalho do professor é um trabalho fortemente emocional exercido em organizações complexas e em contextos variados, sob a influência de múltiplos factores que interagem entre si. Portanto, o profissionalismo docente envolve uma componente de literacia emocional, considerada como condição fundamental para a formação e o desenvolvimento emocional dos alunos e para a criação de um bom clima organizacional.

A LITERACIA EMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES

Em função do que foi dito, o profissionalismo e a profissionalidade docente envolvem um reforço do ideal ético do cuidar e das competências emocionais dos professores (Estrela, 2010). Com efeito, a literacia emocional do professor constitui uma condição fundamental para o desenvolvimento do próprio professor, para a promoção da educação emocional dos alunos e para a existência de um clima de bem-estar na escola, pelo que a formação emocional dos docentes constitui hoje um repto para os sistemas de formação (Andrés Vilorio, 2005).

Para assegurar essa formação, têm sido concebidos, em vários países, diferentes programas de formação, uns apostando mais na fundamentação teórica (e.g. Bisquerra, 2005), outros orientando-se para o treino das competências básicas que é suposto os professores promoverem nos seus alunos (Sala y Abarca, 2002, entre outros).

No nosso país, esses programas são ainda pouco numerosos, salientando-se, pela sua prévia fundamentação teórica e empírica, o concebido e realizado por Franco (2007). Pode dizer-se que, de um modo geral, esses programas assentam na operacionalização de competências decorrentes de Salovey, and Meyer e divulgadas por Goleman (1995 e 2006, respectivamente) nas suas obras sobre a inteligência emocional e a inteligência social.

MÉTODOS

Esta comunicação baseia-se em dois estudos que apresentam pontos em comum e é apenas sobre estes que nos iremos debruçar.

O primeiro estudo, de carácter exploratório, teve a participação de cinco professoras e três professores. Visava averiguar quais as motivações para a escolha e permanência na profissão e quais as emoções e sentimentos que os professores vivenciam na sua vida profissional, quais são os contextos em que surgem e que necessidades de formação se poderiam inferir daí.

O segundo estudo, realizado com outro grupo de professores do mesmo agrupamento de escolas, sendo oito professoras e um professor, replicava parcialmente o primeiro no que se refere à caracterização das motivações e emoções evidenciadas, visando avançar para um estudo de investigação-formação (ainda em fase de conclusão).

Ambos os estudos, predominantemente qualitativos, inserem-se num paradigma interpretativo de inspiração fenomenológica e assentam em entrevistas semi-directivas. A análise de conteúdo visou a identificação de categorias subjacentes ao discurso dos professores, através de uma comparação semântica de unidades de sentido, procurando-se assim aderir ao pensamento expresso pelos professores.

A denominação das categorias inspirou-se na terminologia de Bronfenbrenner (1987), pretendendo sublinhar-se a interação entre as emoções e sentimentos vividas pelos professores e os diversos sistemas e contextos em que participam.

RESULTADOS

Motivação e satisfação profissional

Quanto à motivação para a entrada e permanência na profissão, os professores participantes nos dois estudos referem sobretudo motivações intrínsecas. A escolha da docência foi consciente; nessa escolha, o gosto e o fascínio pela profissão aliam-se ao desejo de permanente contacto com crianças e jovens que esta proporciona. Apontam igualmente motivações extrínsecas para a escolha profissional, como a influência de familiares ou de antigos professores. Os professores do primeiro estudo, ao contrário dos do segundo, apontam razões económicas, como por exemplo, a garantia de emprego. Estes professores revelam, no entanto, bastante satisfação pela escolha efectuada, parecendo essa satisfação ser independente das motivações iniciais. O caso de P17 é exemplar: enveredando pelo professorado como segunda opção de vida, diz-se realizado na profissão, na qual se mantém por “*uma atitude de serviço à sociedade*”. O único caso em que o professor manifesta desejo de abandonar o ensino, refere-se a um professor intrinsecamente motivado, satisfeito com a relação pedagógica, mas desencantado com a Tutela.

Pelos discursos destes professores perpassa a ideia de que a motivação e a satisfação profissional são vistas como grande fonte de auto realização.

A este propósito P6 confidencia:

“...mas não há sensação como ver alguém aprender alguma coisa e sentires que isso é responsabilidade directa tua. Quero dizer, é inebriante! (...) permanecer na profissão, confesso que tenho dúvidas (...) não nasci para ser culpado de uma coisa para a qual não acho minimamente que contribua, apesar de fazer parte do sistema (...)”.

Situações geradoras de emoções e sentimentos experienciados pelos professores

No que diz respeito às emoções e sentimentos, os dezassete professores entrevistados referem mais situações geradoras de sentimentos positivos do que negativos, mostrando que as fontes de satisfação superam as que provocam emoções ligadas à tristeza, ao medo e à raiva.

No quadro 1 apresentam-se os resultados da análise do discurso dos professores entrevistados referente às situações geradoras de emoções e sentimentos positivos que dizem vivenciar nos diferentes contextos em que participam directa ou indirectamente.

Quadro 1 - Situações geradoras de emoções e sentimentos positivos			
Contextos	Situações (emoções e sentimentos vivenciados)	1º estudo	2º estudo
Micro contexto (sala de aula)	- Sentir o envolvimento efectivo dos estudantes no processo de ensino aprendizagem	P1, P3, P5, P6, P7	P10, P12, P16
	- Sentir entusiasmo com o início do ano lectivo (receber novos alunos)		P12
	- Sentir o seu trabalho reconhecido pelos alunos	P2, P5, P7, P8	P9, P13, P14, P15, P17
	- Sentir que consegue aproximar-se afectivamente dos estudantes		P9, P12, P13, P14, P15, P17
	- Sentir felicidade com a felicidade dos estudantes		P15
	- Satisfação por praticar uma avaliação justa		P11
Meso contexto (Encarregados de Educação/ Escola / Comunidade)	- Sentir o reconhecimento do trabalho realizado, por parte dos pais e da comunidade	P2, P7, P8	P16
	- Contentamento por superar vontade de desistir, (devido à dificuldade de adaptação à escola)		P9
	- Alegria pelo convívio entre profissionais na escola		P10, P11, P15
	- Sentir prazer em partilhar materiais e saberes com colegas		P12, P13, P14
	- Sentir o prazer de participar numa dinâmica de forte ligação entre a escola e o resto da comunidade local		P12
	- Satisfação por participar como directora de turma, com alunos, num projecto europeu		P15
Macro contexto (Tutela/ME)			

É na sala de aula que se desencadeiam a maior parte das emoções e dos sentimentos positivos referidos por estes professores, quando sentem que envolvem efectivamente os alunos no processo ensino/aprendizagem e recebem o feedback do seu investimento. Também as manifestações de afectividade por parte dos alunos são referenciadas como indicadores de situações geradoras de emoções e sentimentos positivos. Como exemplo

entre outros, o discurso de P12 é elucidativo, ao referir-se a uma escola onde trabalhou e que considera “uma escola de sonho”:

“ (...) eu pude realmente ser aquilo que eu gosto de ser como professora, que é uma pessoa que está ali bem com os alunos, de uma forma afectuosa, de uma forma à vontade, com o sossego que é necessário, mas que estamos realmente em família, estamos bem, estamos serenos, eu estou serena e os alunos estão serenos, estamos bem.”

O meso contexto gera menos emoções positivas. Também nas situações ocorridas neste contexto as emoções e sentimentos experienciados estão associados ao reconhecimento do trabalho do professor, embora, neste caso, por parte dos encarregados de educação e da comunidade (quatro entrevistados referem-no). As relações entre profissionais igualmente parecem contribuir para a vivência de emoções e sentimentos positivos, particularmente nos professores do segundo estudo que mencionam a alegria e o prazer sentidos tanto pela convivialidade como pelas relações de trabalho de colaboração e partilha com os seus pares. Duas professoras destacam situações que remetem para um conceito alargado de profissionalidade docente; uma delas refere a participação num projecto educativo integrado na comunidade local e outra a participação como directora de turma num projecto europeu. Em termos qualitativos parece-nos de realçar este aspecto, uma vez que estas docentes sublinham a satisfação e o gosto que estas experiências profissionais lhe proporcionaram. Reproduzimos aqui as palavras de uma destas professoras (P12):

“(...) nessa situação eu realmente consegui voar, voar com eles e foi maravilhoso, quer dizer, foi maravilhoso, (...) era uma escola pequena, realmente não era em Lisboa, e era a escola toda, era a escola toda ... não havia ainda agrupamentos, eu posso dizer que era a vila toda a participar e isso é uma experiência inesquecível. No final do ano, nós conseguimos fazer um espectáculo em que colaborou toda a vila ... nós tínhamos a chave do teatro ... Portanto, esta dinâmica do pequeno pólo em que todos se conhecem, em que todos sabem, em que todos se ajudam, para mim é fundamental. E pronto foi realmente uma situação inesquecível, até um dia gostaria, enfim, de escrever sobre ela”.

Não há referência a emoções e sentimentos positivos provocados pelo macro contexto, o que não deixa de ter algum significado.

Inversamente, como podemos ver no Quadro 2, o macro contexto é a principal fonte de emoções e sentimentos de cariz negativo.

Quadro 2 - Situações geradoras de emoções e sentimentos negativos			
Contextos	Situações (emoções e sentimentos)	1º estudo	2º estudo
Micro contexto (sala de aula)	- Sentir incompreensão/falta de reconhecimento	P4, P5	
	- Impaciência face à ausência de valores de alunos		P11
	- Preocupação/desgaste/medo de confrontar-se e ter de resolver situações de indisciplina	P1, P2	P9, P11, P12, P13, P15
	- Sentimento de frustração por não conseguir chegar em termos pedagógicos a um aluno		P9, P12
	- Preocupação/tristeza com a falta de estudo dos alunos		P11, P17
	- Receio ao enfrentar situações pedagógicas novas		P16
Meso contexto (Encarregados de Educação/ Escola / Comunidade)	- Sentimento de solidão por não ter turma (professora bibliotecária)		P12
	- Sentimentos de mal-estar na relação com colegas		P15
	- Sentir falta de reconhecimento e de respeito dos pais pelo seu trabalho e investimento profissional	P1, P2	P9
	- Desconforto devido à diversidade de pontos de vista entre a escola e os pais/comunidade		P10
	- Sentimentos de medo/revolta pela falta de segurança no local de trabalho		P9, P17
Macro contexto (Tutela/ME)	- Sentir falta de reconhecimento social por parte da tutela	P1, P2, P3, P6, P7, P8	
	- Fragilidade emocional face à situação de precariedade laboral		P14
	- Sentir-se confusa face à mudança permanente de residência, no início dos anos lectivos		P14
	- Desgaste/sentir-se injustiçado devido ao excesso de trabalho		P9, P10, P11, P14, P15, P17
	- Sentimento de frustração pela falta de tempo para a docência, devido ao trabalho burocrático		P10, P11, P17
	- Confusão face à diversidade de directrizes da tutela		P10

Embora o micro contexto seja uma fonte de emoções positivas, também é referido como gerador de emoções de cariz negativo. São emoções e sentimentos

maioritariamente associados a situações de indisciplina, embora surjam outros ligados às dificuldades dos professores em compreender as idiosincrasias de alguns alunos ou em conseguir estimulá-los para estudar. Sentir-se incompreendido e não reconhecido pelos alunos atinge também emocionalmente alguns destes professores, enquanto um deles refere o receio de enfrentar situações novas.

As emoções e sentimentos negativos são também experimentados pelos professores nos meso e macro contextos, quando há falta de reconhecimento e de respeito pelo seu trabalho e dedicação profissional por parte dos encarregados de educação e representantes da comunidade local e, mais ainda, por parte da tutela. Aliás, é ao nível do macro contexto que se descrevem as maiores fontes de insatisfação, como a falta de estabilidade, a falta de condições e o excesso de trabalho. A respeito deste último aspecto, os professores referem experimentar um enorme desgaste emocional e sentirem-se injustiçados, nomeadamente jovens professoras que relatam experiências fortemente emocionais devido ao excesso de horas de trabalho e às condições da sua realização (trabalho em duas escolas distantes - P9, e exagerada diversidade de currículos e de responsabilidades - P15). No relato de outras situações, alguns professores para além da sobrecarga de trabalho sublinham o excesso de trabalho burocrático, sentido como muito desgastante e também frustrante por retirar tempo aos professores para se dedicarem àquilo que mais gostam de fazer – ensinar e estar com as crianças e os jovens, enfim educar.

Tomemos como exemplo o discurso de P17: “*o aspecto menos gratificante da nossa profissão é mesmo o **gigantismo** da burocracia ... estarmos a preencher papéis quando poderíamos estar a investir noutras coisas a bem dos alunos*”.

Literacia emocional e formação em contexto laboral

Apesar das emoções e dos sentimentos expressos, nota-se alguma dificuldade na sua discriminação e maior à vontade em falar nos sentimentos alheios do que nos próprios. Na medida em que o desenvolvimento emocional se liga ao aumento da auto-estima e do bem-estar, infere-se que estes professores poderiam beneficiar de programas de formação «feitos à medida» e que proporcionem maior capacidade de discriminação, maior autoconhecimento, maior capacidade de resolução de conflitos e menor vulnerabilidade às apreciações dos outros.

A centração dos professores na sala de aula e dificuldades manifestadas pelas suas reacções emocionais negativas em relação aos meso e macro contextos mereciam ser tomadas como objecto de formação.

Como nota Sabirón (1999), referindo-se a Petit (1984), qualquer teoria de recursos humanos deve resolver a adaptação recíproca entre o indivíduo e a organização. O problema assume particular pertinência na organização escolar, por duas razões principais: porque a retórica oficial e as retóricas da formação (embora com alguma sustentação empírica) pretendem que o desenvolvimento profissional do professor se faça em relação com o desenvolvimento organizacional da escola que, por sua vez, condicionam o desenvolvimento dos alunos; porque professores e escola (representada pelas chefias) nem sempre reagem da mesma maneira aos condicionalismos macro contextuais que pesam sobre a acção de ambos. Por isso, ganha particular acuidade na escola o problema geral posto neste colóquio: como rentabilizar a formação, potencialmente transformadora do profissional, operando a sua transferência para o plano organizacional?

Decerto que as limitações deste trabalho, assente na análise do discurso dos professores sobre as suas emoções e sentimentos, não nos permite qualquer tipo de generalização que vá além do que a nossa interpretação dos dados permite inferir. No entanto, as vias que acabámos de sugerir para a formação dos professores que colaboraram neste estudo, poderão, de acordo com dados da literatura, ter incidência na organização, se a reflexão dos professores sobre emoções e sentimentos for feita colaborativamente e em contexto laboral. Particularmente, se os professores em formação pertencerem à mesma escola, ou agrupamento, poderão criar-se redes de influência que constituam pontos de apoio para uma mudança organizacional, o que ganha especial sentido se concebermos a organização escolar como um sistema aberto.

Esta maneira de perspectivar a formação de professores corrobora as conclusões de um estudo coordenado por Albano Estrela (2007) sobre a formação contínua de professores em Portugal que sugere que se tenha em consideração a leitura que os professores fazem do seu quotidiano profissional e que se passe a investir em modelos de formação que os envolvam em situações de investigação de forma a encontrarem respostas às reais necessidades de formação que emanam da pessoa e do profissional que é o professor e da comunidade educativa onde se enraíza a escola. A este propósito, o estudo destaca o importante papel que as universidades podem ter, em articulação com as escolas, ao

proporcionarem a criação de equipas mistas capazes de conjugarem diferentes olhares articulando dialecticamente a teoria com a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cruzamento dos resultados destes dois estudos realça que, independentemente da sua motivação inicial, são as experiências educativas positivas que alimentam o fascínio pelo ensino e pelo contacto com crianças e jovens. Os professores entrevistados revelam também experienciar emoções e sentimentos negativos quando se confrontam com situações de indisciplina ou de conflito para a resolução das quais se sentem impotentes, ou ainda, quando sentem o insucesso do seu trabalho no insucesso dos alunos ou a falta de reconhecimento do mesmo pela comunidade educativa. Existem ainda fortes indicadores de vulnerabilidade emocional devido às chefias, às exigências da tutela ou (embora em menor grau) à dificuldade de relacionamento com os pares e a comunidade local. Tais indicadores sugerem que uma das preocupações da formação deveria incidir sobre o desenvolvimento da resiliência dos professores de modo a torná-los menos vulneráveis na relação com os outros, e mais capazes de lidar com os sentimentos e as emoções dos outros e de si próprio, num quadro de fortalecimento pessoal de todos. Finalmente, os dados que analisámos permitem evidenciar a importância que têm, na vida afectiva do professor, as interacções nos e entre os diferentes contextos de trabalho, designadamente na organização em que trabalha. Isso leva-nos a sublinhar que uma formação concebida como projecto de investigação-formação colaborativa pode proporcionar essa maior ligação com a escola, e com a comunidade local, e quebrar algum isolamento e balcanização que se nota no discurso de alguns professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, B. P., Abe, J. A., & Izard, C. E. (1998). Differential emotions theory and emotional development: Mindful of modularity. In M. F. Mascolo, & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development? Emotions, personality, and psychotherapy* (pp. 85-106). New York: Plenum.
- Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-123.

- Bisquerra, A. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3), 95-114.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Estrela, A., Eliseu, M. & Amaral, A. (2007). Formação Contínua de Professores em Portugal. O estado da investigação. In Albano Estrela (org.), *Investigação em Educação. Teorias e práticas (1960-2005)*, (pp. 309-319). Lisboa: Educa & Ui&dCE.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. (s/d). Dimensões burocráticas do trabalho docente. Comunicação apresentada no XI Congresso da SPCE, Guarda 2011 (para publicação em actas).
- Fernandes, C.F. (2008). *Os Medos dos Professores...e só deles?* Lisboa: Sete Caminhos.
- Franco, M, G. S. E. C. (2007). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula. Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *social intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Books
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a Cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., & Crowley, M. (1990). The development of emotion regulation: effects on emotional state and expression. In E. A. Blechman (Org.), *Emotions and the family: for better or for worse* (pp. 53-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sabirón Sierra, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Saragoza: Mira Editores

- Sala, J. & Abarca, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), (4 páginas) (consultado em 28 de Setembro de 2011).
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989/1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schultz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher Identities, Beliefs and Goals Related to Emotions in The Classroom. In P.A. Schutz. & R. Pekrun (Eds.). *Emotion in Education* (pp. 223-241). New York: Academic Press.
- Schultz, P.A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. New York: Academic Press.
- Sharp P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy, A practical guide for teachers, parents and those in the caring. professions*. London, UK: David Fulton
- Zembylas, M. (2007). The Power and Politics of Emotions in Teaching. In P.A. Schutz. & R. Pekrun (Eds.). *Emotion in Education* (pp. 293-309). New York: Academic Press.