



EMOÇÕES PARA SENTIR E PENSAR: INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS¹

Bruna Navarone Santos²

RESUMO: Pretende-se compreender o papel das emoções no processo formativo dos jovens de escolas estaduais em Nova Iguaçu, mediante análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com dois professores e dois alunos destas escolas. Considerando os sentimentos que expressamos como mediados por normas coletivas implícitas que orientam comportamentos, investigando como as emoções nas performances dos docentes e discentes são expressadas para lidar com o processo de ensino e aprendizagem. Também se analisa alguns significados atribuídos a hierarquia na relação entre educadores e estudantes, e como ocorre a negociação destas posições hierárquicas entre eles no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Emoção; Sociologia; Educação; Ensino Médio.

EMOTIONS TO FEEL AND THINK: INTERACTIONS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

ABSTRACT: The intention is to understand the role of emotions in the formative process of the students from state schools in Nova Iguaçu, using content analysis of semistructured interviews with two teachers and two students of these schools. Based on the view that the feelings we express are mediated by implicit collective norms that guide behavior, it is investigated how the emotions in the performances of teachers and students are expressed to deal with the teaching and learning process. Also it is analyzed some meanings attributed to the hierarchy in the relationship between teachers and students and how the negotiation of these hierarchical positions between them occurs in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Emotions; Sociology; Education; High School

¹ Este artigo é fruto da monografia de graduação, apresentada em 2018, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de bacharelado em Ciências Sociais.

² Bacharel e Licencianda em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Instituto de Ciências Sociais. Mestranda em Ensino em Biociências e Saúde na Fundação Oswaldo Cruz/ Instituto Oswaldo Cruz.

INTRODUÇÃO

Problematiza-se a crença de que as emoções pertencem aos indivíduos como uma característica particular de cada um, pois se tornar membro da sociedade ocidental significa ensinar e aprender, socialmente e controladamente, a sentir e expressar as emoções (ELIAS, 1993). Considera que estas são mediadas por normas coletivas implícitas que orientam comportamentos que cada um expressa, de acordo com a sua apropriação pessoal de valores. A expressão das emoções também está relacionada à própria interpretação dos indivíduos diante de um evento que o afeta moralmente (LE BRETON, 2009).

Nesta investigação, pretende-se compreender o papel das emoções no processo formativo dos jovens de escolas estaduais em Nova Iguaçu, mediante análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas. Estas foram realizadas com dois professores e dois alunos destas escolas durante o período dos meses outubro e novembro de 2017. Há uma investigação de como as emoções nas performances dos docentes e discentes participam do processo de ensino e aprendizagem. Também se analisa alguns significados atribuídos a hierarquia, na relação entre docentes e estudantes, e como ocorre entre eles a negociação destas posições hierárquicas no processo de ensino e aprendizagem.

EMOÇÕES PARA INTERAGIR

O Sociólogo Norbert Elias reflete sobre a história social europeia em termos de transição de um controle externo das emoções para um autocontrole quando a regulação do corpo humano, principalmente quanto a expressão das emoções, sofre um processo civilizador. Este fenômeno está relacionado com as funções sociais que se tornam cada vez mais diferenciadas, durante a industrialização, sob pressão da produtividade competitiva. Quanto mais diferenciadas se tornam, mais cresce o número de funções e pessoas, das quais, os indivíduos constantemente dependem para realizar suas ações. As relações de interdependência se tornam tão extensas e o esforço necessário para se comportar nestas, de acordo com as expectativas sociais, torna-se tão constante que se estabelece um aparelho de autocontrole ao

mesmo tempo consciente e inconsciente nos indivíduos (ELIAS,1993). Com base nesta reflexão, compreende-se que na sociedade ocidental atual, a interiorização e expressão das emoções pode ser mediada pelo autocontrole que tem sido aprendido socialmente. Este autocontrole também tende a reger as interações entre os indivíduos desta sociedade enquanto código cultural (LE BRETON, 2009).

Neste sentido, os indivíduos nas suas performances emotivas podem se engajar em ações estratégicas com base num *script* cultural. Este, guia as ações, pois abrange normas e ideologias que compõem uma bagagem de conhecimento, aprendida socialmente, sobre quais emoções e como estas devem ser sentidas e expressadas num dado contexto (ZEMBYLAS, 2016). Os autores têm autonomia para manipular estrategicamente tal expressão regrada das emoções pelo fato de terem a capacidade para o controle expressivo das emoções, principalmente, quando há discrepância entre o que experimentam e o que as ideologias e normas de um dado contexto exige que comuniquem (TURNER e STETS, 2006).

AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta relação entre professores e alunos, a regulação da expressão das emoções por parte de ambos tem sido ensinada por normas sociais e culturais em termos do que é considerado apropriado ou não. Emoções podem ser construídas em relações de poder e sistema de valores aprendidos no âmbito cultural, familiar e escolar, tais âmbitos influenciam como e quando certas emoções são comunicadas na interação. Também é pela performance das emoções que estes docentes lidam com as demandas dos estudantes e as exigências quanto ao papel do professor (ZEMBYLAS, 2003).

Ponderando um possível papel do contexto em condicionar as respostas emotivas dos alunos e a capacidade dos professores em interpretá-las e respondê-las, com base na noção de *Emotional Scaffolding*. Reconhece-se o uso pedagógico de analogias, metáforas e narrativas pelos professores para influenciar as respostas emotivas dos alunos em relação aos conteúdos disciplinares (ROSIEK, 2003). Nesta relação, o trabalho dos docentes lida tanto com o desempenho escolar dos estudantes como também com a sua expressão das emoções em relação aos conteúdos a serem ensinados.

Os professores também têm sido reconhecidos pela prática *caring* que significa “(...) emoções, ações e reflexões que resultam de um desejo do professor de motivar, ajudar ou inspirar os estudantes.” (O’CONNOR, 2006, tradução nossa, p.117). Tem de considerar dois tipos de comportamento quanto ao *caring*: 1) performativo: comportamentos com a intenção de motivar os estudantes para realizar objetivos pedagógicos; 2) profissional: a gestão e manutenção de relacionamentos com os estudantes, apropriados ao fim de manter um papel profissional (O’CONNOR, 2006, p.121, tradução nossa).

No que diz respeito a emoção que pode participar desta prática *caring* (ROSIEK, 2001) considera-se a amizade. Com base nas análises da antropóloga Claudia Barcellos Rezende (2001) entende-se esta emoção como uma relação pessoal e privada que se estabelece pela própria decisão dos que participam. Predomina a preocupação em afirmar a mutualidade entre amigos para distingui-la da assimetria de uma relação clientelista ou comercial. Nesta perspectiva, a amizade é uma relação de igualdade e se diferencia daquelas que não são voluntárias, como o parentesco. Esta concepção de amizade não é universal, pois é baseada numa concepção de pessoa ocidental moderna que é autônoma para escolher suas amigas e criar regras da relação. Esta antropóloga sugere que a amizade seja pensada em relação à afinidade quanto a semelhanças que mediam diferenças e aproxima as pessoas nesta relação (REZENDE, 2001).

METODOLOGIA

Prioriza-se os relatos dos professores às perguntas quanto a como avaliam a sua relação em sala de aula com alunos do Ensino Médio: como lidam com os diferentes comportamentos destes; se e como as disposições dos educadores influenciam o desempenho escolar dos estudantes, no que diz respeito a cumprirem as atividades exigidas pelas respectivas disciplinas. Quanto aos alunos, destaca-se o modo como avaliam a sua relação com os docentes em sala de aula: como lidam com os diferentes comportamentos destes; se e como o comportamento dos professores influenciam no seu desempenho escolar. Analisam-se quatro entrevistas tendo em vista apontar como essas pessoas pensam o processo de ensino e aprendizagem e se e como as emoções o integram.

Estes relatos são tratados a partir da análise de conteúdo sugerida pela cientista social Maria Cecília de Souza Minayo (1994). Os áudios das entrevistas realizadas com dois professores e dois alunos foram transcritos. Considerando os objetivos e as questões desta pesquisa, já citadas, destaca-se algumas frases dos relatos e o contexto que apresenta seus significados. Também se investiga o que está subjacente aos relatos destes docentes e estudantes, estabelecendo-se articulações entre os dados e os referenciais teóricos desta pesquisa com base nos objetivos (MINAYO, 1994).

O MESTRE APRENDE

Em novembro de 2017, entrevistei a professora de Matemática, Dália³, numa escola estadual em Nova Iguaçu. Dália tem 37 anos, mora num bairro em Nova Iguaçu, graduou-se em Matemática, modalidade Licenciatura, numa instituição privada da cidade e fez pós-graduação na área de Novas Tecnologias no ensino da Matemática numa instituição pública em Niterói. Sua mãe tem o ensino fundamental completo e seu pai tem o ensino fundamental incompleto. Formou-se na licenciatura em Matemática, a qual não era sua primeira opção, ela e seu pai queriam que cursasse Engenharia. Contudo, na época, seus pais não puderam financiar. Optou por cursar Física, mas nesta época não havia alunos suficientes para formar turma. Posteriormente, escolheu se licenciar em Matemática. Ela já gostava dessa área e se formou nesta em 2003. Em 2004, Dália começou a lecionar por contrato numa turma de primeiro ano do Ensino Médio de escola pública e em 2007 é efetivada no concurso.

³ Todos os nomes dos entrevistados são fictícios para proteger seu anonimato.

Nesta entrevista, mesmo eu tendo esclarecido que somente precisava falar sobre sua experiência no Ensino Médio, a professora relatou sua experiência acadêmica e profissional como educadora no Ensino Fundamental, Médio e Superior, também enquanto mediadora de tecnologia educacional que ensinava aos professores em escolas do Estado do Rio de Janeiro.

Durante a entrevista, a professora Dália caracterizou as turmas onde lecionou no Ensino Fundamental e Ensino Médio: disse que é mais complicado lidar com as turmas de Fundamental do que com as do Ensino Médio, pois neste consegue lidar mais tranquilamente com os alunos. Dália narrou que já teve turmas bagunceiras, difíceis,

indisciplinadas e problemáticas no Fundamental. Ela citou como exemplo a turma do projeto Autonomia⁴ em que os alunos usavam drogas, falavam sobre estas em sala de aula e faziam “guerrinha” de botão em sala. Relatou que a direção não a apoiava para lidar com os comportamentos dos alunos e, assim, precisava lidar sozinha com esta situação. Também comentou que “largou” a turma antes de terminar o ano letivo porque “não aguentou”.

Durante os relatos sobre como buscava lidar com os comportamentos dos alunos, a professora expressou “conquistar” enquanto algumas atitudes para se aproximar dos alunos que considera terem dificuldade para realizarem as tarefas da sua matéria. Por exemplo, disse que tenta ser “boazinha” e rigorosa, chamá-los para a sua mesa, brincar, descontraí-los e fazer amizade com eles, ao mesmo tempo que os obriga a estudarem. Dália revelou evitar assustá-los com os conteúdos da Matemática, pois percebeu que os estudantes já têm medo desta matéria.

Na sua primeira turma de Ensino Médio, a educadora relatou que precisou “conquistar” os alunos, conversando com eles, para participarem das suas atividades disciplinares. Também revelou como estes alunos retribuíram às suas atitudes, quando fizeram um bolo de aniversário para ela.

A professora Dália também explicou como é “conquistar” os alunos pela contextualização dos conteúdos da Matemática tendo em vista despertar o interesse deles para aprenderem. Por exemplo, quando revelou gostar de ensinar os conteúdos pela aplicação de função com o preço de algum produto do cotidiano dos alunos e fazer um cachorro num papel milimetrado para esclarecer propriedades do plano cartesiano.

Contudo, Dália também revelou ter lecionado com esta prática de “conquistar” alguns conteúdos de Física e Matemática nas turmas de Ensino Médio em que os estudantes ainda apresentavam dificuldade no desempenho das respectivas atividades. Ela os caracteriza como agitados, bagunceiros, desinteressados, difíceis, “falantes”, problemáticos e medrosos. Também mencionou alguns comportamentos destes alunos, com base na sua experiência numa turma de terceiro ano, e como lidou com os mesmos. Disse que por

⁴ O projeto Autonomia se estabeleceu em parceria do Governo do Estado do Rio de Janeiro com a Fundação Roberto Marinho fundou. Este pretende possibilitar uma formação em menor carga horária e em menos tempo (quatro horas distribuídas entre segunda e sexta-feira) aos alunos com idade entre 13 e 17 anos no Ensino Fundamental, e aos alunos com idade entre 17 e 20 anos no Ensino Médio.

serem “adestrados” por ponto, para fazerem prova e trabalho, utilizou a “tática” de considerar em sala de aula que qualquer atividade da sua matéria vale ponto. Por exemplo, a participação dos alunos em sala de aula:

[...] tem turma que é muito agitada, você tem que passar um trabalho porque a turma num... Num dá pra você fazer uma atividade em dupla, num dá pra você fazer um trabalho em grupo [...] tem turma no Ensino Médio mais bagunceira [...] aí eu sempre tento fazer, aí vou criando recursos, ó, vale ponto, isso aqui vale ponto, é... Às vezes a gente dá uma chamada mesmo pra realidade, entendeu? Tipo assim, quem tem que aprender aqui é você, não sou eu, entendeu? E aí a gente vai usando os recursos que a gente, né. Às vezes a gente pega um aluno [...] e manda pra direção, pra ver que você tem, que você tem postura na sala de aula, entendeu? [...] terceiros anos, por exemplo, aqueles são muito falantes [...] e eles tão no terceiro ano, eles tão bastante desinteressados, aquela, assim... De que passaram, entendeu? de que eles já estão... Aprovados, eles tão, ele tem essa característica no terceiro ano [...] eles não falam, mas eles demonstram, assim, por exemplo, é... Eu passei um dever. Se ele não valer ponto, eles...juntam um grupinho ali, vai jogar dominó [...] entendeu? Aí você tem que falar, pedir pra guardar, pra fazer o exercício, entendeu? Aí eles ficam perguntando, aí esse bimestre eu não dei atividade pontuada, eles ficam perguntando, professora, vale ponto? Esse exercício vale ponto? Entendeu? Eles ficam perguntando, porque eles só vão fazer se valer alguma coisa, entendeu? [...] e, assim, e... E eles tem essa, essa visão mesmo de que no terceiro ano eles não vão ficar reprovados por que tem forma... Porque eles tão pagando formatura, ou porque vai ter formatura, entendeu?

Ela também fez comparação entre as características dos estudantes do Ensino Médio de uma escola do Centro da cidade do Rio de Janeiro, onde recentemente começou a lecionar, e as dos alunos da escola estadual em Nova Iguaçu onde já lecionava. Ela caracterizou os alunos do Rio de Janeiro como mais autônomos, interessados e maduros por terem ingressado por um processo seletivo e não precisarem de atividades pontuadas para cumpri-las; enquanto considerou que os outros de Nova Iguaçu precisam de atividade pontuada para fazerem os exercícios:

É meu primeiro ano aqui, não no Estado. No Estado eu tô desde 2004 [...] mas... Aí já dei aula em realidades diferentes. Já dei aula no Município, de contrato, já dei aula, agora eu tô dando aula nesta escola, que é um ritmo diferente... [...] ... Eu fiquei bastante ansiosa, bastante receosa de como seria dá aula pra eles... [...], eles são (do Ensino Médio) ... Eles passam por um processo seletivo pra tá lá, então eles são mais interessados, eles têm mais autonomia... [...]. Eles têm mais autonomia, eu mando a lista de exercício por e-mail, eles fazem, na aula seguinte, eu só, só corrijo. Não tenho essa necessidade de... pontuar, entendeu? não tenho essa necessidade de pontuar pra eles corresponderem, pra eles fazerem as atividades, entendeu? [...] os que passam por um processo seletivo, eles são mais maduros... entendeu? Eles, parece que eles querem mais, eles tão mais, buscando mais aquilo lá. E... lá se fica reprovado em uma matéria, reprova, reprova o período todo... [...] aqui, não. Aqui você pode ficar em dependência em duas matérias e só reprova a partir de três, entendeu? Então isso já influencia bastante, o aluno tem que correr atrás... Das avaliações. Lá se torna, lá é um pouco mais rígido, entendeu? Com os prazos, com as avaliações. Assim, eu tô sentindo isso agora, né, que eu comecei lá há pouco tempo, não tem nem um mês [...]. É, e tem essa diferença [...]

Na mesma época entrevistei outro professor, Rick, na escola estadual em Nova Iguaçu onde Dália também lecionava. Rick tem 37 anos, mora no Rio de Janeiro, é licenciado em Educação Artística numa universidade pública do Rio de Janeiro e está cursando Pós-Graduação em Orientação Educacional numa instituição pública na mesma cidade. Sua mãe estudou até a quarta série do primário e trabalhava como doméstica, enquanto seu pai cursou Ensino Médio completo, formou-se como torneiro mecânico e atuava em outros ofícios como mecânico. Rick foi assumido pela sua avó que financiava o seu curso, materiais de estudo e vestimentas. Algumas pessoas influenciaram as suas escolhas acadêmicas, como as suas professoras de Biologia que o instigaram para participar da Iniciação Científica na nona série, na área de Biologia, numa universidade pública do Rio de Janeiro. Nesta Iniciação, descobriu que o assunto que mais "gostava" era o desenho botânico. Também dois amigos/vizinhos de infância influenciaram a sua trajetória acadêmica, por serem os primeiros do seu círculo de amizade a ingressarem numa universidade. A sua vida profissional tem sido

construída na Baixada Fluminense: lugar para onde foi motivado por um amigo, morador em Nova Iguaçu, a fazer estágios em escolas particulares em diferentes regiões da Baixada Fluminense. Nesta cidade Nova Iguaçu, o professor foi efetivado no seu primeiro concurso na escola onde atualmente trabalha e depois em outra nesta mesma cidade.

Na entrevista, mesmo eu tendo esclarecido que somente precisava falar sobre sua experiência no Ensino Médio, Rick também narrou sobre a sua trajetória acadêmica, profissional e a sua experiência enquanto docente no Ensino Fundamental e Médio. Ele considerou o Ensino Médio como mais “tranquilo” que o Fundamental, o qual avaliou como mais complicado e mais difícil. Rick mencionou uma turma de sexto ano onde frequentaram 50 alunos. Enquanto professor nesta turma, disse que só conseguiu “tomar conta”, não “dar aula” e nem conseguiu fazer amizade.

O professor de Artes avaliou a sua relação com os alunos do Ensino Médio como uma relação de amizade. Relatou sobre algumas atitudes para lidar com os comportamentos dos alunos e facilitar o ensino do conteúdo desta disciplina. Com base na sua expressão “ganhar” e “resgatar” os alunos, enfatizou fazer amizade com eles, abraçar, debater de igual para igual e brincar. Ponderou que muitos destes têm uma “carência afetiva” por parte dos seus pais que não os escutam. Ele revelou que chamar a atenção dos estudantes com carinho quando finge estar bravo em turmas “bagunceiras”, quando a conversa é excessiva, mostra ao discente que chamou a sua atenção porque gosta dele:

[...] uma turma que só quer conversar entre eles, eu falo, gente, vamo conversar entre a gente, eu também quero participar, aí eu brinco, eu sou carente, eu criei um método, vou te mostrar, ó, não sou professor de educação Física [...] mas tenho um apito, cheguei a pegar lá, mas não apitei, aí que eu uso com eles, eu uso um apito, quando a turma é muito bagunceira, tá uma gritaria, aí eu uso esse apito [...] Isso já cria uma forma também de falar, pô, professor até pra chamar atenção ele é carinhoso. [...] porque que eu tenho que brigar, mesmo quando eu brigo bravo, é, que eu falo, ó, gente, não sei o que, mais incisivo, aquilo é tudo uma cara, eu realmente não tô bravo, é só pra eles acharem que estou bravo.

O educador narrou sua experiência em sala de aula com alunos do Ensino Médio, desde quando estavam no Fundamental, descrevendo sobre como colocar em prática sua expressão “ganhar” a turma e o “reforço positivo”. Rick mencionou que os outros docentes reclamavam desta turma e que foi preciso ouvir os estudantes, conversar com eles, cumprimentá-los com bom dia e boa tarde, ser amigo e confiar. O docente considerou que ser um professor “conteudista” e “ditador”, não os cumprimentar, dizer que são ruins, horríveis, não os ouvir sobre sua vida pessoal e seus problemas, pode afastar os alunos com problemas em participar das suas aulas. Também revelou como os alunos corresponderam às suas atitudes, quanto aos discentes tomarem iniciativa de contarem confidências e o professor Rick confiar neles.

O docente também relatou que tem um papel de “ator” em sala de aula. Quando começou a lecionar, era muito tímido. Posteriormente, não sentiu mais timidez em sala de aula. Tornou-se mais comunicativo e aprendeu a relaxar mais, conversar, rir e brincar com os estudantes. Ele relatou que tais comportamentos têm contribuído para o desempenho dos alunos em sala de aula.

Também notou que os alunos do Ensino Médio, que visitaram outras turmas onde ele lecionou, reconheceram que ele estava mais sério do que em outra sala. O professor explicou que se comportava assim porque, senão, os alunos “abusam” e para também entenderem que ele enquanto professor é amigo deles. Rick acredita que a forma como o professor se comporta também influencia no desempenho do aluno. Segundo ele, os estudantes gostam de vir à aula porque tem determinado professor que é divertido e com quem podem falar, rir e brincar.

Rick também narrou sobre o que espera do comportamento dos alunos e apresenta exemplos sobre como os estudantes de uma turma têm realizado as suas expectativas. O educador de Artes relata esperar que sejam reflexivos, autônomos e críticos quanto a sociedade, cultura, reflitam e questionem as informações midiáticas e “o que querem da vida”. Também que aprendam a se comportar de acordo com o ambiente em que estão, por exemplo, num estádio, igreja, museu e teatro. Desta forma, espera que estejam preparados a

ingressar na graduação ou no mercado de trabalho por opção e não porque não tiveram outra oportunidade:

[...] eu acabo, é, tentando fazer de uma forma individual, é, que o Ensino Médio deles seja um Ensino Médio pra reflexão, do que que eu quero fazer, né, e é isso que eu espero deles, é, que eles, é, reflitam, ah, o que que eu quero da minha vida, me disseram isso, mas porque que me disseram isso? Por que que a televisão disse isso? Né, como você assistiu a aula, você pode ter percebido isso nos questionamentos deles, eles já são muito questionadores [...] eles são meus alunos desde o oitavo ano [...] então, já vem, são minhas crias, meus filhotes, né, então eles tem uma intimidade comigo há longos anos, então, assim, é, isso faz com que quando ele chegue no Ensino Médio, eles falam, bom, aqui eu quero fazer isso. Por exemplo, aquela menina que você sentou próximo, que é a Fátima, ela quer ser Policial Federal, então a gente conversa muito sobre isso, ela traz umas questões, já teve muita polêmica nessa questão de eleição pra presidência, na turma. Então que que eu espero positivamente desses alunos, ah, um caráter mais reflexivo, mais autônomo, mais crítico dessa sociedade, dessa nossa cultura, ah, do que eles assistem na televisão, do que eles leem, é o que eu espero deles, essa postura já no Ensino Médio, pra que de uma certa forma eles já entrem mais preparados pra uma graduação ou pro mercado de trabalhando sabendo que tão fazendo, e não às cegas, e não porque não teve outra chance [...]

Uma das possibilidades de interação entre professores e alunos pode desconsiderar conhecimentos do cotidiano dos estudantes para priorizar o conteúdo programático da disciplina. Isto pode ocorrer num contexto social hierárquico quando o processo de ensino e aprendizagem supõe a supressão das experiências subjetivas e seus significados em sala de aula (BRITZMAN, 2016). Aprende-se que os docentes Dália e Rick expressam interesse em entenderem as dificuldades dos discentes em participarem das atividades disciplinares, por isto buscam facilitar sua realização pelos alunos. Neste caso, os educadores valorizam os conhecimentos dos discentes, escutando-os sobre as suas demandas enquanto os ensinam.

Os significados e valores associados às condutas dos alunos, numa dicotomização entre aquelas que favorecem ou não a realização

dos objetivos pedagógicos dos docentes, influenciam a expressão das emoções dos docentes. Compreende-se que ambos os professores controlam a expressão das suas emoções de acordo com a interpretação do contexto. Neste caso, consideram as atitudes dos alunos passíveis de serem mudadas pelas suas performances emotivas quando propiciam determinadas atitudes dos estudantes para participarem das atividades das disciplinas.

Portanto, o comportamento destes professores varia conforme as atitudes dos alunos: os professores tentam intensificar ou abrandar performances emotivas dos alunos que acreditam incentivar a sua participação no processo de ensino e aprendizagem (AULTMAN, WILLIAMS-JOHNSON e SCHUTZ, 2009). Na condição de professor, pela prática de *caring* (ROSIEK, 2003) buscam ouvi-los, compreendê-los e, assim, adequem a sua performance emotiva a demanda deles para que o ensino do conteúdo seja favorável à sua participação. Nesta performance, por exemplo, atitudes de conversa, escuta e a expressão de emoções como a amizade são estratégias para desvendar e decodificar obstáculos enfrentados por estudantes, tendo em vista incentivar disposições dos estudantes que facilitem seu desempenho nas atividades disciplinares.

Considerando os relatos dos professores entrevistados, apreende-se que estes entendem por amizade um vínculo regido pelas práticas de *caring* (ROSIEK, 2003). Esta relação é narrada pelos professores como um vínculo a ser buscado, enquanto mediação que permita relação menos desigual (REZENDE, 2001) para estabelecer confiança entre eles e os discentes que estão em posições hierárquicas diferentes.

O APRENDIZ ENSINA

Arizona é aluna do terceiro ano do Ensino Médio numa escola pública, ela tem 16 anos e mora num bairro em Nova Iguaçu com os seus pais. Sua mãe tem o Ensino Médio Normal completo, trabalha como professora numa creche, enquanto o seu pai tem o Ensino Médio incompleto e trabalha como serralheiro autônomo. Antes de ingressar na escola pública, ela havia estudado em duas escolas

particulares. Numa dessas, os professores diziam que em escola pública não se pode sair da sala sem sua mochila e que era um tipo de prisão. Por isto, ela achava que seria um “inferno” frequentar esta escola. Contudo, quando ingressou nesta escola, gostou. Percebeu que nesta os professores se aproximam mais dos alunos do que nas escolas particulares onde estudou.

A estudante relatou que tem mais facilidade nas matérias de Humanas e Natureza e menos facilidade em Matemática e Física. Explicou que tem mais facilidade nas matérias de Natureza porque gosta e quer seguir a área Biomédica. Também considerou ter facilidade em Humanas, exceto em Geografia, porque os professores conseguem “dinamizar” com os alunos.

Ela entende por “dinamizar” uma relação de proximidade dos professores com os alunos, pois relatou que ter mais intimidade com os primeiros permite que preste atenção nas aulas e aos professores poderem falar bastante, conversando igualmente com os alunos. Ela também comentou que quando os professores conversam com os alunos de igual para igual fica mais fácil ter uma relação com os docentes, porque não irão tratá-los diferente por serem estudantes e eles professores. Assim, acredita que fica mais fácil para ela entender os conteúdos das matérias.

Esta aluna explicou quais são as características que considera positivas na postura dos professores em sala de aula, como ser humilde e conversar com os discentes sem ter conflito. Contou que teve experiências com docentes que “carrega pra vida toda”, pois quando gosta da matéria se dedica a estudar a mesma e entendê-la quando sabe que vai usá-la futuramente:

[...] Mas tem o professor, o professor, que tipo assim, ele sendo humilde, ele conseguindo, é, conversar, é, com os alunos, sem ter conflito, acho que tá tudo ótimo [...] (risos) [sobre as experiências com professores que “carrega pra vida toda”]: acho que é quando o professor, ele, tipo assim, se eu gosto de... Biologia e Química [...] eu vou me afundar mais naquilo ali. E aí quando a professora vai e fala certas coisas, assim, que eu consigo entender, que eu sei que eu vou usar futuramente, acho que fica bem melhor pra mim entender as coisas que ela fala.

Também comentou o que considera negativo na postura dos professores, como expressarem superioridade. Revelou que esta postura faz com que ela não goste da aula dos docentes: “acho que, assim, quando o professor, ele... é aquele negócio que eu falei, né, tipo assim, a superioridade que o professor deixa transparecer, assim, é, faz com que eu não goste da aula dele que... hum... não vá com a cara dele”.

Ela entendeu que os professores mudam de postura de acordo com o comportamento dos alunos. Neste caso, mencionou que os docentes tratam bem os estudantes que estão quietos, enquanto os outros que estão conversando muito e com “abuso” os educadores tendem a tratar com “frieza”.

A estudante também comentou que participa das aulas que se identificava com o professor e sobre a matéria que mais gosta: “ah, eu gosto das aulas e eu gosto mais de participar das aulas de Sociologia, de História, e de Química e Biologia, só [...] por eu me identificar mais com o assunto e com os professores e por gostar também da matéria, demais”.

Meliodas, aluno do terceiro ano do Ensino Médio em outra escola pública, participava do conselho de classe e era presidente do grêmio desde o primeiro ano do Ensino Médio, quando também atuou como representante da turma. Ele tem 18 anos e mora num bairro em Nova Iguaçu com os seus pais, irmão e o cachorro: os pais têm Ensino Médio completo e o irmão está no oitavo ano. Seu pai trabalha como eletricitista predial e sua mãe como vendedora de cosméticos. Antes de ingressar na escola pública, ele havia estudado em outra escola pública e particular. No sexto ano, queria estudar numa escola pública, mas os pais decidiram que continuaria no colégio particular. Ele queria estudar na escola pública porque nela havia conhecidos. Meliodas não gostava da escola particular pelo fato dos alunos não serem amigáveis e se “acharem”.

O estudante comentou ter mais facilidade em algumas matérias de Exatas, Ciências da Natureza e Humanas, como Matemática, Biologia, Química, História e Geografia, por serem áreas que consegue entender facilmente se for estudar sozinho, independente da explicação dos professores. Também disse gostar destas,

principalmente das duas primeiras, por ser apaixonado por tecnologia e acreditar que o estudo destas contribui para o avanço tecnológico na sociedade. Meliodas reconhece ter menos facilidade em Biologia e Português. No caso de Português, apresenta dificuldade na parte escrita. Enquanto monitor de Espanhol, disse ter desempenho melhor na parte oral.

Meliodas contou que ter amizade com os professores é importante, para além de gostar da matéria, na escolha do que irá fazer da vida. Ele exemplificou esta experiência de amizade ao mencionar sobre um professor de Matemática. Este, no seu primeiro ano do Ensino Médio, fez uma oficina de cubo mágico e, por isso, atualmente se considera viciado neste jogo.

Ele relatou sobre características positivas na postura dos professores, como terem carisma, gostarem de lecionar para os estudantes e apresentarem atividades “dinâmicas” na aula ao utilizarem *datashow* e vídeo para tornar a aula mais chamativa. Ele sustentou que os alunos tendem a prestar mais atenção nesta aula, pois consideram “chata” aquela que utilize só o quadro:

hum... carisma, carisma tem que ser o principal. E também, é, gostar realmente do que faz e não tá dando aula só pra, só tô dando aula pra me manter. Não, tipo, gostar da profissão, gostar de ajudar, de ensinar as pessoas, e também ter o diferencial. Tipo, não ser aquela coisa chata de ser, tipo, só aula no quadro, quadro, quadro. Passar atividades diferentes, tipo, dinâmicas, ou então alguma coisa no *datashow*, e tudo mais, que a aula fica mais chamativa, vídeo. O pessoal tende a prestar mais atenção quando a aula é assim do que quando é só no quadro com explicação [...]

Também comentou sobre características negativas na postura dos professores que significa o tipo “professor nível anos 80”: aquele que só utiliza o quadro em sala de aula, evita conversar com os alunos e ter amizade com os mesmos:

professor nível anos 80, só quadro, quadro, quadro, quadro, que uma hora fica chato. E... acho que no mais é isso, professores que, assim, se privam de conversar com os alunos, ter um pouco mais de amizade com os alunos. Não ser aquela só coisa, ah, professor e aluno, nem que

seja pelo menos um vínculo de amizade dentro do colégio, sempre desenvolver

Meliodas explicou que dependendo do comportamento dos alunos, os professores os tratam diferente. Por exemplo, quando os professores dedicam mais atenção para evitarem de fazer bagunça e, por outro lado, costumam ser mais amigáveis com os estudantes que apresentam melhor desempenho escolar.

Com base na noção dos alunos sobre os docentes “dinamizarem” as atividades das disciplinas, percebe-se que os primeiros valorizam a constituição de vínculos com professores humildes que tratam os alunos como iguais, nesta relação na hierarquia escolar, quando conversam com eles, os escutam e são amigos. Entende-se que eles também gostam dos docentes que adequam sua técnica de ensino de acordo com as suas demandas e os motivam a participarem da realização das atividades.

O bem-estar e o sentimento de pertencimento a uma comunidade podem corroborar para o processo de ensino e aprendizagem (SIRY e BRENDEL, 2016). Apreende-se nos relatos destes alunos que a expressão de algumas emoções e disposições podem facilitar este processo (BRONFENBRENNER, 1979, apud SIRY e BRENDEL, 2016). Neste caso, a aluna Arizona expressa a emoção gosto pela matéria e pelo professor como justificativa para se dedicar e entender mais as respectivas atividades. Já Meliodas expressa a emoção amizade pelo professor como influência para gostar da matéria e na sua escolha profissional e/ou acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As performances destes docentes e estudantes se constroem como lugar de disputa, onde diferentes pontos de vista e interesses são expressados (CONQUERGOOD, 1984, apud PINEAU, 1994). Algumas performances dos estudantes que não favorecem o processo de ensino e aprendizagem, como fazerem “bagunça” e não “calarem a

boca”, podem ser um modo de reivindicar decidirem sobre o que conversar (MCLAREN, 1989, apud PINEAU, 1994).

A partir deste estudo, sugere-se que se tornar membro de um grupo em sala de aula é uma experiência emocional que pressupõe:

[...] confiança, respeito e habilidade para tomar riscos e se sentir seguro, ouvir, ser escutado e reconhecido pelo grupo. Parte deste processo é construído pelas experiências nas quais os docentes e os estudantes se permitem ouvir o que o outro tem a dizer.” (SIRY e BRENDEL, 2016, p.810, tradução nossa).

Quando os rituais num grupo são positivos, seus membros podem experimentar emoções que por sua vez sustentam o senso de pertencimento. Este sentimento de pertencimento pode estimular os estudantes a questionarem e falarem suas opiniões sobre o que está sendo ensinado (COLLINS, 2004, apud SIRY e BRENDEL, 2016,). Sustenta-se que as emoções e disposições mobilizadas pela prática *caring* são importantes para promover o sentimento de pertencimento dos estudantes ao grupo de aprendizes e corroborar para desempenharem as respectivas atividades (SIRY e BRENDEL, 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULTMAN, Lori Price.; WILLIAMS-JOHNSON, Meca R.; SCHUTZ, Paul A. Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 5, p. 636-646, 2009.

RIO DE JANEIRO. *Programa Autonomia*. Secretaria de Estado de Educação, 2013. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602>.

Acesso em: 02 jul. 2019

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Minayo Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

O'CONNOR, Kate Eliza. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, v. 24, n. 1, p. 117-126, 2008.

PINEAU, Elyse Lamm. Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*, v. 31, n. 1, p. 3-25, 1994.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ROSIEK, Jerry. Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, v. 54, n. 5, p. 399-412, 2003.

SIRY, Christina.; BRENDEL, Michele. The inseparable role of emotions in the teaching and learning of primary school science. *Cultural Studies of Science Education*, v. 11, n. 3, p. 803-815, 2016.

TURNER, Jonathan H.; STETS, Jan E. Sociological theories of human emotions. *Annu. Rev. Sociol.*, v. 32, p. 25-52, 2006.

ZEMBYLAS, Michael. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

ZEMBYLAS, Michael. Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural Studies of Science Education*, v. 11, n. 3, p. 539-550, 2016.