

A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores

Isabel Freire¹, Sara Bahia², Maria Teresa Estrela³ e Anabela Amaral⁴

Resumo

Partindo de quadros teóricos que são explicitados no texto, este artigo apresenta o conjunto do projeto de investigação “A Dimensão Emocional da Docência e Formação de Professores”. Este projeto pretendeu captar as dimensões pedagógicas dos sentimentos e emoções de dois grupos de professores. Inferidas algumas necessidades e aspirações de formação, concebeu-se um esquema de investigação-formação que visou o desenvolvimento da literacia emocional dos professores. Ao longo do processo verificaram-se mudanças na capacidade de discriminação emocional, nas crenças e nos níveis de reflexividade dos professores participantes.

Palavras-chave: emoções; literacia emocional; relação pedagógica; formação de professores

Introdução

A afirmação do desenvolvimento do adulto tem-se apoiado em diferentes correntes desenvolvimentistas e sua aplicação no campo da formação, nomeadamente a corrente de *life span*, a aprendizagem ao longo da vida, o conhecimento como principal valor de produção na sociedade de informação, o reconhecimento da inevitabilidade da formação contínua. Essas correntes constituem algumas das principais heranças legadas pelo século passado no domínio da educação e formação. No que se refere aos professores, a formação contínua, sobretudo a partir dos anos oitenta, passou a ser principalmente concebida como um processo de desenvolvimento pessoal e

1 Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: isafrei@ie.ul.pt

2 Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. E-mail: sbahia@fp.ul.pt

3 Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: mtstrela@ie.ul.pt

4 Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: anabela-marques@hotmail.com

profissional, em interação com o desenvolvimento institucional (Hargreaves, 1994) e não tanto como um processo de preenchimento de lacunas científicas e pedagógicas. O exercício profissional adquire, assim, um novo sentido para a pessoa-professor, sendo associado ao reforço da autonomia de um profissional “prático reflexivo”, capaz de construir conhecimento através da ação e da reflexão antes, durante e após a ação. É conhecida a ambiguidade semântica da expressão “reflexividade docente” que comporta diferentes orientações, finalidades, níveis, modalidades e estratégias. Pode, portanto, reportar-se a diferentes filosofias e epistemologias da formação e diferentes relações de poder entre formadores e formandos (Estrela, 1999, 2003; Etscherdt, Curran, & Sawyer, 2011; Valli, 1992; Zeichner, 1993). Com efeito, essas epistemologias apelam a três formas de racionalidade induzidas por interesses cuja fundamentação e distinção radica em Habermas (1982, mas retomada em obras posteriores do mesmo autor) e cuja influência é notória em obras várias sobre formação de professores. Assim, há estratégias de formação reflexiva que, inspiradas na ciência e tecnologia, visam valores e fins instrumentais de domínio sobre o real, sendo a eficácia da ação avaliada pela adaptação de meios a fins previamente definidos e aceites. É esta forma de racionalidade que fundamenta os paradigmas ou programas de formação de eficiência social (utilizando a tipologia de Zeichner, 1993) e que, em termos de investigação sobre a formação, privilegia o paradigma positivista e as metodologias objetivistas. Pelo contrário, outras estratégias visam estimular a racionalidade prática, de caráter pragmático, orientada para a resolução de problemas. Liga-se, assim, a interesses de uma ação situada, cujos fins o sujeito define e questiona. Implica, portanto, a reflexão sobre si e sobre os outros, de modo a ponderar alternativas de ação, associadas a valores éticos de interação e intersubjetividade. Em termos da formação de professores, esta forma de racionalidade pode inspirar os paradigmas personalistas e, em termos de investigação sobre a formação, valoriza o paradigma interpretativo e as metodologias qualitativas. Finalmente, outras estratégias apelam a uma racionalidade emancipatória. Torna-se libertadora pelo questionamento das consequências éticas e políticas da ação de um sujeito inserido numa comunidade, regulada por uma ética da ação comunicativa, geradora de consensos e transformadora do real. Em termos de formação de professores, esta forma de racionalidade é visada pelos paradigmas denominados por Zeichner (1993) de reconstrução social, centrados na investigação; em termos da pesquisa sobre a formação, são valorizadas as metodologias qualitativas e a investigação-ação.

Lançando um olhar retrospectivo sobre diferentes correntes enquadráveis nos movimentos do prático reflexivo, nota-se que a reflexão como estratégia de formação esteve mais atenta à racionalização do processo pedagógico do que às dimensões

éticas e afetivas da profissão. Segundo Loughran (2002), essa preocupação de racionalização pode mascarar a reflexão por cair apenas no plano da justificação, sem considerar sentidos alternativos às situações.

Note-se, no entanto, que a investigação dos últimos decênios do século passado e inícios deste milénio sobre temas tão variados como o encontro do professor principiante com a realidade docente, a satisfação e insatisfação profissionais, as fases da carreira docente trouxe à luz as emoções e sentimentos que acompanham a atividade dos professores (e.g. Estrela, 1997). Essa realidade levou autores como Hargreaves (1998) e Nias (1996) a afirmarem o carácter emocional do trabalho docente e Day (2004) a dedicar uma obra à paixão do ensino. A esta ênfase na dimensão emocional do ensino não é alheia a cultura pós-moderna que pôs em causa a razão e sobrevalorizou a afetividade, a intuição e a criatividade. Contudo, não teve idêntica repercussão a nível da formação de professores, apesar das retóricas dominantes do desenvolvimento pessoal do docente. Julgamos que apenas nos anos noventa começa a ganhar visibilidade na investigação a problemática da formação emocional dos docentes como condição da sua competência em promoverem a educação emocional dos alunos, que se acentuou neste milénio (e.g. Bisquerra, 2005; Franco, 2007). Este artigo visa dar conhecimento de um projeto de investigação focado nesta problemática, iniciado em 2008 - o Projeto "Dimensão Emocional da Docência e Formação de Professores". Ao longo do seu desenvolvimento, fomos divulgando os resultados parcelares da investigação, através de diversas publicações e comunicações em encontros científicos, que aqui iremos referindo, justificando-se neste momento uma abordagem global.

Competências Emocionais dos Professores

Na escola atual, são exigidas aos professores novas competências emocionais. Para Damásio (1999), as emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais que desempenham um papel de regulação flexível do funcionamento corporal e psíquico. Trata-se de um sistema dinâmico e auto-regulado que permite lidar com o conhecido e o desconhecido. A sua organização sequencial leva a um encadeamento de tomadas de consciência a partir de uma expressão dos estados automáticos e percepções ou interpretações pessoais (Freeman, 2002). As emoções permitem a ativação e julgamento constante, inconsciente e consciente, das ameaças ou das oportunidades com que a pessoa se confronta a cada momento (Damásio, 1999). A maioria dos autores distingue três componentes nas emoções: sentimento, cognição

e comportamento (e.g. Scherer & Peper, 2001). O sentimento é a sensação fisiológica, a cognição é composta pelos pensamentos subjetivos, enquanto o comportamento engloba as ações que acompanham o sentimento e a cognição da emoção (e.g. Damásio, 1999). Segundo Parrott (2001), as emoções podem ser categorizadas em seis emoções básicas abstratas (amor, alegria, tristeza, raiva, surpresa e medo) que podem ser subdivididas, conforme o seu grau de especificação, em secundárias (por exemplo, entusiasmo ou envolvimento) e terciárias (por exemplo, desespero, desalento ou desilusão). A literatura mostra com cada vez mais clareza como as emoções são indispensáveis para a adaptação às transformações e tensões do quotidiano (Goleman, 1995; Damásio, 1999), tão presentes atualmente nas escolas. Estas refletem uma sociedade pautada pela incerteza do futuro. Em Portugal, dados recentes mostram que 27,6% da população está em sofrimento psicológico (INS, 2009), percentagem que aumenta para cerca de 30% a 40% no caso dos professores (Pocinho & Perestrelo, 2011). Na base deste elevado número encontra-se uma série de desafios universais que se colocam aos professores de hoje, quer pela instabilidade e imprevisibilidade a que são sujeitos, quer pela necessidade de dominarem as novas tecnologias em que as novas gerações são proficientes, quer ainda pela escola inclusiva que coloca desafios diferentes (e.g. Day, 2004). A estes desafios aliam-se condicionamentos como a baixa remuneração, um menor prestígio da profissão de professor, a falta de recursos e a perceção de impotência ou mesmo de incompetência, a própria estrutura da escola e do sistema educativo, as elevadas expectativas tanto da tutela como dos pais (Stoeber & Rennert, 2008) e, ainda, o excessivo interesse pela medição dos resultados da aprendizagem que induziu à valorização do que se mede em vez de motivar a medição do que realmente importa (Biesta, 2010). Estas condições impõem uma pressão para a perfeição do professor e acabam por levar a críticas à imperfeição (Angle, Gilbey, & Belcher, 2007) que justificam, em grande parte, um nível tão elevado de mal-estar docente sob a forma de stress, *burnout*, ansiedade e mesmo depressão. Se, por um lado, as emoções conduzem à racionalidade (Damásio, 1999) e determinam o modo como nos adaptamos às mudanças e aos desafios intra e interpessoais, por outro lado, elas são determinadas em larga medida pelas crenças que interiorizamos. De acordo com Ellis (1979), um conjunto de imposições pessoais disfuncionais podem afetar emoções e comportamentos. Por exemplo, acreditar que o valor próprio e a aprovação dos outros dependem da perfeição pessoal, pode ter consequências emocionais sérias, como a depressão ou a ansiedade e levar a comportamentos de procrastinação ou de não assertividade (Ellis, 1979). A dimensão emocional da docência não deve, por isso, ser descurada. No entanto, vivemos no seio de uma cultura emocionalmente iletrada, na medida em que muitas

pessoas não são capazes de reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as suas emoções (Sharp, 2001). Esta cultura separa a dimensão cognitiva e técnica da emocional e afetiva e promove uma escola racionalista, normalizadora e castradora dos afetos, em parte alimentada por uma formação tecnicista dos docentes. Todavia, obras como as de Combs (1972), que propunha uma revolução na formação de professores, não passaram despercebidas. Ao desviá-la da aquisição de comportamentos, concebia-a em termos de *becoming*, dependente da pessoa do professor, da sua segurança afetiva e de um sistema adequado de crenças, que estudos recentes sistematizam em psicológicas, morais, educacionais e fatores contingentes (Sanger & Osguthorpe, 2011). O interesse pelas dimensões afetivas da vida dos docentes estava também presente na investigação sobre as etapas de desenvolvimento profissional do professor, enquanto adulto em desenvolvimento (Huberman, 1989).

Uma outra razão pela qual se deve atender à dimensão emocional do ensino reside no facto de a docência se centrar em interações pessoais intensas que obrigam os professores a um controlo emocional para poderem exercer a responsabilidade que têm no desenvolvimento dos seus alunos (Nias, 1996). Na base da conceção que o professor deve desenvolver competências emocionais está o constructo de inteligência emocional. Mayer e Salovey (1997) definem-na como um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado das emoções, raciocinar e resolver problemas a partir delas. No modelo de análise que propõem, a cada uma das habilidades que compõem a inteligência emocional (percepção e expressão, compreensão e análise, gestão/regulação reflexiva das emoções) são associadas quatro capacidades importantes que delas derivam, numa progressão que vai de um estágio ou nível simples para um mais complexo. Para estes autores, os estados emocionais influenciam o modo e a forma como os indivíduos pensam. Por um lado, condicionam o modo como se perspetivam e avaliam as situações. Por outro lado, influenciam a forma e os tipos de raciocínio adotados pelos sujeitos, proporcionando assim momentos de menor ou maior criatividade e a adoção de comportamentos mais adequados para resolver eficazmente as situações (Mayer & Salovey 1997). Posteriormente, Goleman (2006) acrescenta ao conceito de inteligência emocional o de inteligência social. Esta constitui um meio de realização e de desenvolvimento pessoal que possibilita o estabelecimento e a manutenção de relações sociais saudáveis e refere-se a valores como altruísmo, compaixão, preocupação e compreensão presentes na interação social (Goleman, 2006).

Por isso, a formação emocional dos professores é considerada um “novo repto” para a sua formação (Andrés Vilorio, 2005) e, acrescentamos nós, um novo repto

para a investigação dessa formação. Foi esse repto que nos motivou para o projeto de investigação que apresentamos, a que conferimos carácter exploratório, e que se apoia numa filosofia da formação valorizadora da pessoa. Daí a importância do conhecimento de si em situação profissional e a valorização da investigação-ação como principal estratégia reflexiva, mobilizando alguns conceitos básicos provenientes da literatura sobre as emoções.

Projeto “Dimensão Emocional da Docência e Formação de Professores”

O projeto comporta duas fases, ambas metodologicamente de natureza qualitativa e inspiração fenomenológico-interpretativa.

A primeira fase, que denominámos “As dimensões pedagógicas das emoções e sentimentos dos professores”, consistiu num estudo prévio para captar emoções e sentimentos de professores (em diferentes situações e níveis de ensino), averiguar necessidades e aspirações de formação e auscultar a viabilidade de uma formação neste domínio.

Nesta fase, foram realizadas entrevistas semidiretivas a cinco professoras e três professores profissionalizados, do pré-escolar ao ensino secundário, a trabalharem em escolas públicas. Intencionalmente quisemos captar as vivências de professores com experiências e formações muito diversificadas, a fim de se obter uma visão ampla das mesmas. A média etária dos participantes era de 38 anos e o tempo de experiência variava entre os 6 e os 23 anos, sendo a média de 13 anos de experiência. Uma das participantes era educadora de infância e outra professora do 1º ciclo; quatro eram docentes do 3º ciclo e secundário e dois apenas do secundário, nas áreas de ensino de Matemática, Educação Visual, Educação Física, Português e Filosofia.

A intenção das entrevistas semidiretivas foi a de apreender as interpretações e os significados que estes professores atribuem às emoções, aos sentimentos, à afetividade, no seu quotidiano pedagógico, com especial incidência na relação que estabelecem com os alunos. Procurou-se também saber que princípios ético-morais seguem os professores na gestão e regulação do clima emocional vivido em contexto de sala de aula, bem como averiguar quais os contextos em que experienciam os estados emocionais mais intensos e que necessidades e desejos de formação se poderiam inferir daí.

Dado tratar-se de um estudo qualitativo, a análise de conteúdo foi a técnica predominantemente utilizada para o tratamento dos dados. Assim, procedeu-se à identificação de categorias subjacentes ao discurso dos professores, através de uma comparação semântica de unidades de sentido, procurando-se deste modo

aderir ao pensamento expresso pelos professores. Dada a relevância das emoções e dos sentimentos no contexto das questões colocadas, para além da análise de conteúdo, procedeu-se a uma quantificação das palavras com referência direta às emoções descritas pelos professores em relação a si próprios, às despoletadas no processo interativo com os colegas e, especialmente, com os alunos, comparativamente com as palavras do discurso que foram utilizadas para descrever situações, incidentes ou verbalizações emocionalmente neutras ou relativos às emoções de outrem. Esta análise foi feita com base na categorização das emoções segundo Parrott (2001), atrás referida.

Tendo-se obtido uma primeira imagem do modo como os professores vivenciam as suas emoções e induzido necessidades e desejos de formação, sentiu-se a necessidade de aprofundar essa compreensão e de entrar no domínio da intervenção. Para isso, pareceu-nos oportuno trabalhar com outro grupo de professores concentrados no mesmo agrupamento escolar e em dois ciclos de ensino: 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Deste modo, a segunda fase, denominada “Formação emocional de professores”, entra no campo da intervenção e corresponde a um processo de investigação-formação, no qual participaram oito professoras e um professor, com idades entre os 28 e os 51 anos e experiência profissional dos 3 aos 25 anos, profissionalizados e especializados em diferentes áreas (3 de Português, 3 de Matemática, 1 de Francês, 1 de História e 1 de Educação Especial).

Por motivos alheios ao projeto, apenas seis docentes seguiram todo o processo de formação e de pesquisa, tendo todos participado na fase de diagnóstico.

O facto de ser um novo grupo exigiu a repetição do diagnóstico para caracterização das motivações para a escolha e permanência na profissão, das emoções vivenciadas no quotidiano profissional, e das necessidades, desejos e expectativas de formação neste domínio, visando avançar para o processo de investigação-formação no grupo. Esta fase, como a primeira, seguiu uma abordagem qualitativa, se bem que se tenha recorrido a uma maior diversidade de instrumentos de recolha de dados. Para além de entrevistas semidiretivas iniciais, foram usados outros meios tais como: reflexões individuais; portefólios reflexivos; narrativas de situações; grelhas de observação dos sentimentos e emoções dos alunos; notas de campo; entrevista *focus group*. Esta diversidade de meios tem uma dupla justificação: sob o ângulo da formação, esses meios visam facilitar o conhecimento de si em situação, o que foi proporcionado através da reflexão individual e coletiva sobre os dados obtidos pelos diferentes instrumentos. Sob o ângulo da investigação, a utilização de fontes diferentes de recolha de dados permite a sua triangulação, satisfazendo um dos critérios de validade da investigação qualitativa. Essa triangulação permitiu detetar mudanças expressas

pelos professores participantes e outras inferidas pelos formadores. A análise de dados seguiu o mesmo tipo de orientação e procedimentos do primeiro estudo. Verifica-se ao longo da História da formação de professores uma proximidade epistemológica entre a evolução de paradigmas e metodologias de investigação e de formação. Veja-se, por exemplo, a utilização de metodologias objetivas de observação postas ao serviço da formação de inspiração comportamentalista, o aparecimento de paradigmas interpretativos e o uso de narrativas e diários como instrumentos de investigação e de formação, ou o uso de portefólios na formação, que se transformaram em instrumentos de investigação sobre o processo. Neste sentido, procurámos o isomorfismo possível entre processos de investigação e de formação. A investigação/formação, como modalidade de investigação-acção (entendida como um processo colaborativo orientado para a construção espiralada de conhecimento e para a resolução de problemas vividos pelos atores e instituições) foi o processo escolhido para atingir esse desiderato. Assim, os dispositivos de formação tornaram-se simultaneamente dispositivos de investigação.

Apresentação dos Principais Resultados da 1ª Fase do Projeto – “As Dimensões Pedagógicas das Emoções e Sentimentos dos Professores”

Estados emocionais experienciados pelos professores em diferentes situações de atuação profissional

Contrariamente à ideia da dicotomia entre a razão e a emoção e da supremacia da primeira sobre a segunda, considerando as emoções como impróprias e até destrutivas para os professores, que se manteve durante muitos anos no campo educacional, os entrevistados não puseram em dúvida a importância da dimensão emocional que comporta a profissão docente. O ensino baseia-se principalmente nas relações interpessoais com os alunos, com os outros colegas, com os encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo, razão pela qual assumem que as experiências emocionais são constantes. Embora seja categórica a presença da emocionalidade no ensino, nem todos os professores experienciam as mesmas emoções, dependendo estas da pessoa que é o professor e dos contextos de atuação profissional, bem como da imagem, das expectativas e convicções que a sociedade tem sobre o ensino e a educação.

No que diz respeito às emoções e sentimentos experimentados na sua relação com os alunos em situação de ensino, os professores entrevistados referem em maior

número a vivência de sentimentos positivos do que negativos. A alegria é a emoção primária mais experimentada pelos professores, revelada através das referências ao envolvimento, entusiasmo, zelo e gozo. Relacionado com este estado emocional positivo, surge igualmente a referência aos sentimentos de orgulho e de triunfo, em relação a episódios diversos ocorridos no processo de ensino. Em contrapartida, a tristeza é a emoção primária que os professores referem em segundo lugar. Está presente em narrativas das quais emergem sentimentos como o desalento, o desânimo, o pesar, o desgosto, e, ainda, a alienação, o desprendimento, o isolamento, a derrota e o embaraço, experimentados quer no contexto relacional com os alunos, quer em relação à carreira. O sentimento de medo aparece descrito menos vezes, sendo materializado através de expressões que revelam apreensão, preocupação e ansiedade (Estrela, Bahia, Freire, & Amaral, 2012; Picado, 2007; Sutton, 2007).

As situações relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem são as que propiciam mais sentimentos de gratificação, mas também de frustração, fortemente correlacionados com o (in)sucesso dos alunos. Os testemunhos dos professores reforçam a ideia que é no contexto da relação com os alunos que sentem que fazem a diferença, repercutindo-se o efeito das suas ações quer na vida pessoal e académica dos seus educandos quer na forma como se percebem enquanto profissionais. Revelam ainda que o seu bem-estar psicológico e emocional sai reforçado quando recebem em troca um feedback positivo dos alunos a propósito do trabalho desenvolvido com estes. Salvaguardando as diferenças de metodologia e a importância dos estudos, os resultados vão no mesmo sentido de alguns dos resultados obtidos por Franco (2007). São os professores mais confiantes em si próprios e nas relações que estabelecem com os seus interlocutores, aqueles que se sentem mais gratificados. Por outro lado, são as situações relacionadas com a falta de reconhecimento pelo trabalho do professor por parte da tutela e dos pais, as que despoletam mais emoções e sentimentos negativos, corroborando, deste modo, os resultados dos estudos de Kelchtermans (2009) e Day e Gu (2010). Os estudos destes autores frisam que o sentimento de vulnerabilidade do professor tem tendência a agudizar-se quando a sua identidade profissional e a sua integridade moral são questionadas por instâncias externas. Esse sentimento associa-se frequentemente a interesses relacionados com a lógica da prestação de contas, mais baseada em princípios economicistas, do que propriamente em interesses relacionados com o ensino e a educação que se deseja proporcionar às crianças e jovens. Estas conclusões são reforçadas quando comparamos os resultados das entrevistas da primeira fase com os da segunda fase (Freire, Bahia, Estrela, & Amaral, 2011) e vão genericamente ao encontro dos referidos por Day e Gu (2010).

Gestão pedagógica dos sentimentos e das emoções no processo de ensino

Por gestão pedagógica entendemos não só a maneira como os professores regulam e aproveitam as emoções dos seus alunos orientando-as para finalidades educativas, mas também a maneira como regulam as suas próprias manifestações emocionais, tendo como referência as suas finalidades e valores educativos.

A análise do discurso dos oito professores entrevistados nesta primeira fase do projeto leva-nos a inferir duas dimensões da gestão dos sentimentos e das emoções que ocorrem na sala de aula, uma delas centrada na interação com os alunos e a outra centrada na autorregulação da vida emocional dos próprios professores.

A gestão pedagógica das emoções dos alunos em contexto de sala de aula tem repercussões ao nível da regulação do processo de ensino - aprendizagem. Por um lado, saber ler as emoções dos alunos permite estruturar melhor a relação pedagógica, facilitar a criação de um clima afetivo propício às aprendizagens sem, contudo, nunca perder de vista a concretização das finalidades educativas inerentes ao ato pedagógico. Estar atento às emoções que são experienciadas em aula pelos alunos e geri-las, utilizando-as pedagogicamente, também passa por ensinar os alunos a expressarem devidamente os seus sentimentos, preparando-os, simultaneamente, para aprenderem a interpretar os sentimentos dos outros. Por outro lado, saber ler e gerir as emoções dos alunos permite regular a disciplina proporcionando, ao mesmo tempo, a criação de um clima empático e o reforço da autoridade docente. Uma adequada gestão dos sentimentos e das emoções que ocorrem na sala de aula também tem repercussões na vida emocional dos próprios professores favorecendo a autorregulação das suas manifestações emocionais. A análise da informação recolhida leva-nos a perceber que os professores sabem que há necessidade de aprenderem a autorregular as suas emoções em prol da salvaguarda do seu bem-estar emocional, mas também do bem-estar dos alunos. Revelam saber por experiência própria que o estado de tensão e o descontrolo emocional condicionam o seu desempenho profissional e afetam negativamente a sua autoestima (Bahia, Freire, Estrela, & Amaral, no prelo; Estrela, Bahia, Freire, & Amaral, 2012). As nossas constatações vêm ao encontro dos resultados dos estudos de Pocinho e Perestrello (2011) e de Franco (2007).

A perspetiva ética dos sentimentos e emoções que os professores experimentam na sua relação com os alunos em situação de ensino

Independentemente do grau de ensino que lecionam, os professores revelam responsabilidades éticas e morais quando defendem que o aluno, enquanto pessoa, representa a prioridade da sua ação profissional (Bahia, Freire, Amaral, & Estrela,

2010; Silva, 1997). A educadora e a professora do 1º Ciclo, participantes nesta fase do projeto, revelam um discurso muito emotivo quando se referem às crianças, fruto de uma relação em que a proximidade física de caráter afetivo é frequente. Admitem sentir responsabilidade no sentido de proteger e cuidar das necessidades e interesses das crianças que lhe são confiadas, assumindo, assim, uma conduta profissional regida, prioritariamente, pelo princípio ético do cuidado. Segundo os testemunhos de todos estes professores, cuidar dos alunos implica um exercício reflexivo sistemático e contínuo ao longo do tempo sobre o seu papel enquanto ensinantes e enquanto formadores, de modo a cumprirem uma das suas funções principais que consiste em zelar pelo bem do aluno. Neste sentido, consideram que o questionamento das desigualdades sociais e estruturais que afetam a educação e a procura da justiça e equidade para todos os alunos são atividades indagadoras e emancipatórias inerentes às funções do professor-educador moral. Contudo, o discurso de alguns dos professores revela as consequências que uma deficiente gestão do cuidado pode provocar, nomeadamente a “fadiga da compaixão”⁵ e o sentimento de vulnerabilidade pessoal e profissional quando o cuidado deixa de se circunscrever à relação pedagógica como constituinte da responsabilidade educativa do professor e passa a ser vivido de forma incondicional, conduzindo a uma fragilidade emocional difícil de gerir e ultrapassar.

Em oposição à dedicação ilimitada e ao cuidado incondicional, encontra-se o discurso daqueles professores que advogam que a sua conduta profissional deve ser pautada por um afastamento emocional, pois consideram que a natureza do trabalho docente deverá ser de cariz marcadamente racional. Encontrámos também professores que optam por um certo distanciamento emocional para preservarem o seu eu emocional, distanciamento intencional, deliberado sem, contudo, descurarem a sua função de professor e educador.

Conforme se avança nos ciclos de ensino na direção do ensino secundário, constata-se que a preocupação dos professores deixa de se situar numa ética do cuidado para, gradualmente, ir dando lugar à expressão de uma ética do dever assente em princípios gerais e fundada na autonomia do sujeito (consultar Estrela & Caetano, 2010). Por fim, chega-se a uma ética dialógica, expressa por um dos participantes, tão presente nas obras de Paulo Freire. Ela evidencia a essencialidade da comunicação, a comunicabilidade baseada na promoção de valores como o respeito, a responsabilidade e a honestidade e é marcada pela negociação aberta das normas com os

5 Segundo Figley (1995, citado por Day, 2004, p. 62), a “fadiga da compaixão” consiste numa forma de stress que ocorre quando os professores se envolvem tanto em cuidar incondicionalmente dos outros que ficam eles próprios exaustos emocional e espiritualmente.

alunos. Esta mudança de postura ética cruza-se com um crescente distanciamento emocional por parte dos professores e alunos que fica a dever-se, por um lado, às características específicas do estágio de desenvolvimento dos alunos e, por outro lado, ao facto de o ensino passar a estar organizado por diferentes disciplinas. Os professores passam a relacionar-se com várias turmas durante poucas horas por semana e os alunos a relacionarem-se com muitos professores.

Em suma, os professores entrevistados têm presente que ensinar não é simplesmente uma atividade técnica nem uma ação desprovida de comunicação afetiva. Exige, pelo contrário, uma estreita relação pessoal entre o professor e os alunos onde as emoções e a ética têm um lugar cativo.

Apresentação dos Principais Resultados da 2ª Fase do Projeto – “A Formação Emocional de Professores”

A análise do processo de formação e do seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores incidiu sobre a satisfação sentida, as mudanças nos níveis de reflexividade, nas crenças e nas práticas emocionais referidas. Os seis professores que participaram na formação manifestaram unanimemente a sua satisfação pela oportunidade que este processo de formação lhes proporcionou de discutirem problemas com outros profissionais, favorecendo a clarificação das suas emoções e pensamentos acerca das mesmas, bem como o aprofundamento da sua sensibilidade às dos alunos. Assim, as mudanças positivas percebidas pelos professores participantes são reveladas pelos diferentes instrumentos de recolha de dados que, como dissemos, foram simultaneamente instrumentos de formação. A análise da informação visou a compreensão dos processos de mudança do grupo, a par das idiosincrasias individuais, o que permitiu evidenciar padrões de mudança traduzidos em diferentes graus e estratégias de complexidade crescente (Freire, Bahia, Estrela, & Amaral, 2012a).

Níveis de reflexividade e mudança

Na fase inicial, alguns dos professores, numa lógica de racionalidade técnica, procuravam adquirir instrumentos e técnicas que lhes permitissem lidar com situações de conflito ou de indisciplina. Apesar de uma das participantes (a mais jovem professora do grupo, professora de Matemática) ter ficado bastante presa a este estágio, a maior parte dos professores progrediram no sentido de uma *racionalidade prática*, interligando emoção e razão na sua ação em sala de aula. As estratégias de escrita e reescrita de situações pedagógicas e de reflexão no grupo formativo a

partir de observações dos sentimentos e emoções dos alunos e respectivos contextos, que foram utilizadas, revelaram-se muito importantes para o desenvolvimento da consciência dos professores acerca das emoções e sentimentos próprios e dos alunos. Em três professores do grupo, encontramos alguns indícios de uma racionalidade emancipatória, através de uma tomada de consciência das relações entre a regulação emocional e o exercício da autoridade, bem como das consequências éticas do comportamento emocional. Embora a formação vise a promoção de níveis de reflexividade mais complexos, entendemos que as três formas de racionalidade são necessárias e devem coexistir, ressaltando a predominância de uma delas em função do nível de desenvolvimento.

Outro aspeto saliente é a complexidade da relação entre níveis de reflexividade e mudança, que parece ser mediada pelo objeto de reflexão. Por exemplo, um dos professores, professor de História, mostrou ser muito reflexivo nas várias dimensões do ensino, mas não em relação à dimensão emocional. Apesar de revelar uma grande motivação e desejo de mudança, as mudanças efetivas neste domínio foram escassas. Uma outra professora, de Matemática, apesar de parecer não estar num nível de reflexividade tão desenvolvido, foi uma das que revelou efetiva mudança tanto na ação, como no pensamento sobre as suas emoções e as dos alunos, atingindo o grau mais elevado de reflexividade emocional da categorização de Mayer e Salovey (1997), situado perto do nível 4.

Foi notório que os professores do grupo que mais beneficiaram do processo formativo foram os três que estavam numa fase intermédia da carreira, o que nos remete para uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens dos grupos com professores em distintas fases da carreira. Até que ponto estes professores beneficiarão do contacto com professores mais experientes? Como conciliar a dimensão individual e coletiva da formação? Como construir grupos colaborativos em que todos possam beneficiar das potencialidades de cada um e do coletivo?

Crenças e mudança

Nesta fase do estudo, também pretendemos compreender como mudam e se mudam as crenças dos professores, no quadro do processo formativo, o que fizemos cruzando a informação recolhida nas entrevistas iniciais e finais e integrando também outros dados obtidos ao longo do processo formativo, designadamente nas reflexões escritas dos professores/formandos. Analisaram-se as crenças que foram alteradas e as que se mantiveram. Considerou-se também o tipo de crenças, nomeadamente em termos de generalidade ou especificidade da sua incidência (Kim, 2005). Em relação à especificidade tivemos ainda em conta a classificação de Sanger e Osguthorpe (2011),

atrás referida. Da análise da informação contida nas entrevistas e noutros materiais, emergiram crenças dos quatro tipos propostos por estes autores (psicológicas, morais, educacionais e fatores contingentes), com presença escassa das morais e fatores contingentes e presença dominante das psicológicas e educacionais que mudaram em relação ao próprio, aos colegas e aos alunos (Freire, Bahia, Estrela, & Amaral, 2012). Em relação a si próprios, surgem crenças relativas à gestão da sala de aula e às suas emoções, sendo notório o contraste entre a manutenção das crenças por parte da professora mais experiente do grupo (professora de Português) e os restantes. De facto, logo na entrevista inicial aquela professora projeta a crença em que a qualidade do seu desempenho assenta na capacidade de se constituir como um modelo para os alunos, transmitindo-lhes a paixão pelas matérias que ensina e pelo saber. Essa crença, de tão arraigada, aparentemente manteve-se durante todo o processo formativo, impedindo-a provavelmente de atualizar outras potencialidades no sentido do desenvolvimento da sua literacia emocional. Em contraste, existem evidências de que noutros membros do grupo de formação se observou uma mudança muito forte nas crenças. Mudança que incidiu, por exemplo, na relação entre a afirmação da autoridade e os aspetos emocionais (caso de uma das professoras de Português), no reconhecimento da necessidade e das potencialidades do desenvolvimento emocional do professor e do aluno (caso do professor de História) e da eficácia da formação, manifestada igualmente por estes dois professores. As mudanças percecionadas nestes dois professores parecem associar-se a crenças morais (*idem, ibidem*). Ao longo do processo formativo, estes professores foram revelando a assunção das emoções na docência não como um assunto que se refere meramente às disposições pessoais ou virtudes privadas, mas como um assunto determinante no modo como desempenham a profissão, como organizam o ensino e como encaram a relação pedagógica. Outros autores têm vindo a sublinhar esta forte relação entre crenças e práticas docentes (e.g. Cross & Hong, 2011).

Como referimos acima, alguns professores revelaram integrar crenças morais, assumindo a educação/formação emocional quer como «um imperativo ético dos professores em sociedades cada vez mais vastas e anónimas, em que o ser humano foi perdendo a capacidade de exprimir convenientemente as suas emoções e sentimentos», quer como «um contributo para uma sociedade mais justa e solidária». Parece também ter-se desenvolvido a consciência da importância de questionar as crenças pessoais que, de acordo com o professor de História, «fazem desinstalarmos das nossas certezas e dos nossos métodos infalíveis».

Contudo, a professora menos experiente do grupo na reflexão final do seu portefólio tal como na entrevista inicial, parece desfocar do centro da relação pedagógica as suas

crenças e teorias pessoais, nomeadamente sobre a gestão de problemas relacionais. Esta jovem professora de Matemática, no final da formação, continuou a projetar, simultaneamente, crenças sobre fatores contingentes e sobre fatores psicológicos, sem que explicita como os compatibiliza ou hierarquiza. Projeta a crença em que as dificuldades relacionais e emocionais na docência estão dependentes de fatores externos à relação professor-aluno e de fatores intrínsecos ao professor, designadamente as suas crenças pessoais e a dificuldade em verbalizar sentimentos e emoções que, no seu ponto de vista, dificilmente se alteram.

Outras evidências permitem inferir que o processo formativo enraizou nestes professores a crença em que a gestão das emoções e a educação emocional fazem parte da docência. Para uns porque «as emoções são um desafio pedagógico»; para outros porque é necessário «saber reconhecer e gerir as emoções no quotidiano docente», e ainda pela necessidade de uma «aposta precoce na literacia emocional dos alunos». Um dos professores alia ainda esta crença a outras sobre a profissão e fatores contingentes, uma vez que esta necessidade de integração plena e de conscientização da dimensão emocional da docência é atualmente uma questão crucial na educação e na sociedade.

Em relação aos colegas, parece terem sido reforçadas as crenças relativas ao valor da partilha de problemas, aspeto sobejamente realçado por todos os professores do grupo de formação. Em relação aos alunos, mudaram crenças relativas ao reconhecimento da vivência emocional dos alunos e à necessidade de considerar os contextos em que vivem.

Em suma, pensamos poder afirmar-se que o processo formativo foi acompanhado de mudanças ao nível da reflexividade e das crenças da maior parte destes professores, sendo a tomada de consciência de si em ação, a mudança sentida como mais revelante (Freire, Bahia, Estrela, & Amaral, 2012).

Literacia emocional e formação de professores – reflexão sobre a experiência feita

O conceito de literacia emocional, introduzido por Steiner (1997), traduz-se na capacidade de compreender as próprias emoções, de ouvir os outros e de ter empatia com as suas emoções e de exprimir emoções de modo produtivo. “Ser letrado sob o ponto de vista emocional é ser capaz de lidar com as emoções de modo a promover o poder pessoal e promover a qualidade de vida à nossa volta. A literacia emocional promove as relações, cria as possibilidades de amor entre as pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade” (Matthews, 2006, p. 43).

A investigação que temos vindo a realizar permite salientar alguns aspetos a ter em conta no campo da formação de professores. Apesar de os professores participantes no projeto manifestarem as emoções e sentimentos que experienciam, nota-se alguma dificuldade na sua discriminação e maior à vontade em falar nos sentimentos alheios do que nos próprios. Nessa medida, apontamos para a necessidade de se promoverem programas de formação de professores, «feitos à medida», que proporcionem maior capacidade de discriminação de sentimentos e emoções próprios e dos outros, maior autoconhecimento, maior capacidade para lidar com o conflito, menor vulnerabilidade às apreciações dos outros.

Sabemos que o desenvolvimento destas competências pessoais e sociais, aumenta a resiliência e contribui para uma maior autoestima e bem-estar do professor, o que se reflete no ambiente relacional e conseqüentemente no bem-estar e nas aprendizagens dos alunos.

A informação obtida junto dos professores participantes no projeto leva-nos a inferir da vontade e da necessidade que os professores sentem de desenvolver a sua capacidade de autorregulação emocional, da importância que lhe atribuem para a melhoria do desempenho profissional e do seu bem-estar e de como a formação pode potenciar esses desejos e crenças. A formação estimuladora da reflexão e do autoconhecimento tem um importante papel no processo de desvelar determinadas crenças sobre a profissão e sobre as emoções e pode proporcionar a substituição de crenças iniciais por outras mais adequadas, se associadas à aquisição ou desenvolvimento da literacia emocional. Também na formação inicial dos professores e educadores, será importante dar atenção a este aspeto, no sentido de apetrechar os futuros professores com este tipo de competências e com quadros de referência teóricos que lhes permitam desenvolvê-las ao longo do seu percurso profissional integrando a teoria e a prática profissional. Os resultados que encontramos refletem as dificuldades que os professores sentem na gestão das emoções negativas em relação aos meso e macro contextos, aspeto que igualmente merece ser objeto de formação (Freire, Bahia, Estrela, & Amaral, 2011). Neste sentido, sublinha-se a importância da formação contínua em contexto laboral, estimulando a criação de espaços colaborativos de pesquisa e de reflexão sobre emoções e sentimentos de forma contextualizada. 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 (*idem, ibidem*). A colaboração estreita entre as universidades e as escolas e/ou agrupamentos de escolas, mediada ou não pelos centros de formação de professores ou associações de professores, pode ser um fator potenciador da qualidade desta formação.

Considerações Finais sobre o Projeto

As considerações que se seguem são relativas aos resultados decorrentes do conjunto da investigação desenvolvida. Não têm, portanto, pretensões de generalização que a metodologia seguida não comporta. Lembramos que apenas se procurou, por um lado, a captação do sentido que estes docentes conferem à dimensão emocional da sua atividade pedagógica e daí inferir necessidades e aspirações de formação. Por outro, procurou-se compreender os eventuais processos de mudança ocorridos ao longo de uma investigação/formação que apostou na reflexão colaborativa sobre as dimensões emocionais da conduta profissional dos professores. Julgamos, no entanto, que a deteção desses sentidos nos poderá dar alguns quadros de referência para compreender as emoções docentes ocorridas em contextos análogos.

De acordo com a revisão de literatura, ficou bem evidente o caráter emocional do trabalho docente, marcado por diversos tipos e graus de emoções positivas e negativas. Essas emoções concorrem para a realização profissional, revelada por sentimentos de entusiasmo e gratificação e aparecem sobretudo ligadas aos microcontextos da sala de aula. Apesar de algumas imagens negativas, os professores continuam a fazer do aluno o centro das suas preocupações e sentido de cuidado.

Os sentimentos de desgaste e desânimo, a que se associam, por vezes, sentimentos de culpabilidade e frustração, ligam-se maioritariamente a contextos meso e macro, especialmente a um excesso normativo e falta de reconhecimento da tutela.

Entrecruzando-se com as emoções, aparece um sentido ético de responsabilidade em relação aos alunos. Trata-se de uma ética do cuidado, particularmente explícita nos professores de alunos mais novos e que justifica parcialmente o seu grande envolvimento emocional, mas também a sua vulnerabilidade. Ética do cuidado, presente em todos os docentes, que se vai temperando com uma ética do dever e maior distância emocional nos professores dos outros ciclos de ensino, em especial os de ensino secundário.

As necessidades e aspirações de formação detetadas incidem nas dificuldades de discriminação e de autorregulação emocional, resolução de conflitos e vulnerabilidade à falta de reconhecimento social do seu trabalho. Essas necessidades, confirmadas pelas entrevistas feitas no âmbito do segundo estudo, presidiram à negociação do plano de formação em que os dispositivos utilizados foram simultaneamente instrumentos de avaliação das mudanças percebidas pelos intervenientes no processo. Assim, no ponto de vista dos formandos, a satisfação unânime em relação à participação na formação e as mudanças percebidas são atribuídas ao clima relacional criado, à troca de experiências que quebrou o isolamento e a ocultação de problemas, às reflexões e debates proporcionados. Essas mudanças variaram em orientação e

intensidade conforme os sujeitos. De um modo geral, dizem respeito a si próprio (maior autoconhecimento e capacidade de regulação emocional com a consequente segurança emocional) e aos alunos (maior atenção e discriminação das suas manifestações emocionais).

Na percepção das investigadoras que atuaram na formação, a participação crescente e a confiança nos membros do grupo facilitou: a desocultação de opiniões e problemas que permitiu um debate franco de experiências e leituras; a melhoria progressiva do clima relacional; uma abertura ao outro e autoexposição (*self disclosure*) que, juntamente com o autoconhecimento e capacidade de análise das situações, explicam a satisfação com o processo seguido e com as competências adquiridas e, ainda, o aumento da capacidade reflexiva particularmente notória na reescrita dos episódios e na discriminação emocional.

Em síntese, o processo desenvolvido proporcionou algumas mudanças positivas que, segundo os professores participantes, beneficiaram os seus alunos, razão última de qualquer formação de professores. Se se verificou uma melhoria da capacidade reflexiva dos professores nos níveis técnico e prático, só em três casos os professores se aproximaram de um nível emancipatório, o que constituiu um dos aspetos menos conseguidos do processo e que deverá ser acautelado em ações futuras, permitindo simultaneamente o alargamento da análise sobre as emoções a outros contextos relacionais dentro da escola e uma maior cooperação com outros intervenientes do processo educativo.

No plano da investigação sobre os efeitos da formação, impõe-se a observação das atividades dos professores no terreno, superando a limitação tão comum na investigação atual, da sobrevalorização das representações em detrimento das ações, o que permitiria avaliar as eventuais discrepâncias entre o que se diz e o que se faz.

Referências Bibliográficas

- Angle, H., Gilbey, N., & Belcher, M. (2007). *Teachers' workload diary survey*. London: Office of Manpower Economics, School Teachers Review Board.
- Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-123.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., & Estrela, M. T. (no prelo). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers, *Teachers and Teaching: theory and practice* (aceite em setembro de 2011) DOI:10.1080/13540602.2012.754160.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., & Estrela, M. T. (2010). A perspectiva ética dos sentimentos e emoções dos professores. In *Atas do Colóquio AFIRSE/AIPELF "Deontologia, Ética e Valores na Educação - Utopia e Realidade"*. Lisboa: AFIRSE.

- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Bisquerra, A. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 95-114.
- Combs, A. (1972). Some basic concepts for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 22, 286-90.
- Cross, D. I., & Hong, J. I. (2011). Beliefs and Professional Identity: Critical Constructs in Examining the Impact of Reform on the Emotional Experiences of Teachers. In P. Schultz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (pp. 273-296). London: Springer.
- Damáσιο, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Day, C. (2004). *A Passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge, Taylor & Francis group.
- Ellis, A. (1979). Rational emotive therapy. In A. Ellis & J. M. Whiteley, (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational emotive therapy* (pp. 1-6). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Estrela, M. T. (Org.). (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1999). Reflective Practice and Conscientisation. *Pedagogy, Culture and Society*, 7(2), 235-244.
- Estrela, M. T. (2003). A Investigação como Estratégia de Formação de Professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação - Actas do XII Colóquio AFIRSE*, 1.º vol. (pp. 19-25). Lisboa: Universidade de Lisboa, AFIRSE.
- Estrela, M. T., Bahia, S., Freire, I., & Amaral, A. (2012). Emotions of Portuguese Teachers: a Preliminary Approach. In T. Patelis (Ed.), *Research Studies, Literature Review and Perspectives in Psychological Science* (pp. 163-175). Athens: Athens Institute for Education and Research.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (Coord.). (2010). *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: EDUCA.
- Etscherdt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2011). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs. A Multilevel Approach, *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 7-21.
- 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.
- Freeman, W. J. (2002). *How Brains Make Up Their Minds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2011). Trabalho docente, emoções, contextos e formação. In *Actas do II Simposium Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional* (pp. 40-53). Lisboa: ISCTE.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). Crenças e literacia emocional na formação de um grupo de professores. In *Atas do XII Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 722-737). Lisboa: ISPA.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012a). Emotional Teacher's Training: an Exploratory Study. In G. Tchibozo (Ed.), *Proceedings of the 4th Paris International Conference on Education, Economy and Society* (pp. 78-89). Strasbourg: Analytrics.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teaching Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teaching Education*, 14(18), 835-854.
- Huberman, M. (1989). The professional cycle of teachers. *Teachers College Record* 91(1), 37-62.
- INS (2009). 4º Inquérito Nacional de Saúde, 2005/2006. Lisboa: INE e INSA.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Kim, J. S. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies, *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7-19.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice. In Search of Meaning in Learning About Teaching, *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Matthews, B. (2006). *Engaging Education. Developing Emocional Lyteracy, Equity and Co-education*. London: Open University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, Burnout e Engagement nos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico: O Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar dos Professores*. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pocinho, M., & Perestrello, C. X. (2011). Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37, 3, 513- 528.
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 569-578.
- Scherer, K. R., & Peper, M. (2001). Psychological theories of emotion and neuropsychological research. In F. Bolle & J. Grafman (Eds.), *Handbook of Neuropsychology. Vol. 5*. (pp. 17-48). Amsterdam: Elsevier.
- Sharp P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy, A practical guide for teachers, parents and those in the caring. professions*. London, UK: David Fulton.
- Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 161-190). Porto: Porto Editora.
- Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury.

- Stoeber, J., & Renner, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21, 37-53.
- Sutton, R. (2007). Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 259-278). Amsterdam: Elsevier.
- Valli, L. (Ed.). (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany, NY: SUNY Press.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

The Emotional Dimension of Teaching: Contribution to Teacher Training

Abstract

Based on the theoretical framework specified in the text, this article presents the research project named "The emotional dimension of teaching and teacher training", as a whole. This was intended to capture the educational dimensions of the feelings and emotions of two groups of teachers. After having inferred some training needs and aspirations, a research-training scheme was devised in order to develop the emotional literacy of the teachers. Throughout the process some changes occurred in the ability of emotional discrimination and in the beliefs and levels of reflexivity of the participating teachers as well.

Key-words: emotions; emotional literacy; teachers' training; pedagogical relationship

La Dimension Émotionnelle de L'enseignement. Un Apport à la Formation des Enseignants

Résumé

À partir des cadres conceptuels explicités dans le texte, cet article présente l'ensemble du projet "La dimension émotionnelle de la profession enseignante et la formation de professeurs". Ce projet vise à saisir les dimensions pédagogiques des sentiments et émotions de deux groupes d'enseignants. Quelques besoins et attentes de formation ayant été inférés, on a élaboré un schéma de recherche-formation pour promouvoir le développement de leur littératie émotionnelle. Nous avons constaté, au cours du processus, des changements de capacité de discrimination émotionnelle, de quelques croyances et des niveaux de réflexivité.

Mots-clés: emotions; littératie émotionnelle; relation pédagogique; formation des enseignants