

CRENÇAS E LITERACIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Isabel Freire, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, isafrei@ie.ul.pt

Sara Bahia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sbahia@fp.ul.pt

Maria Teresa Estrela, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, mtestrela@ie.ul.pt

Anabela Amaral, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, anabela-marques@hotmail.com

Resumo: Embora sem unanimidade de resultados, a investigação evidencia, desde os finais dos anos 70, que as crenças educativas influenciam a conduta docente (Fullan, 1991) e que, por vezes, elas se tornam conflituais (Villar Angulo, 1987).

Mais recentemente tem sido salientada a influência das crenças na vida emocional dos professores e sua relação com a conduta profissional (Cross e Hong, 2011). As emoções são igualmente fonte de influência na formação de novas crenças, modificando e alterando o impacto das crenças existentes. As experiências vividas na interação com os contextos em que ocorrem são fontes de emoções e podem ser oportunidades de mudança das crenças e também da ação.

Para o bem estar emocional dos professores, as crenças iniciais sobre a profissão e sobre as emoções podem ser substituídas por crenças mais adequadas, se associadas à aquisição ou desenvolvimento da literacia emocional; na sua falta, crenças relacionadas com o perfeccionismo do professor (e.g., o bom professor é aquele que revela um controlo absoluto sobre todas as situações que ocorrem na sala de aula) poderão conduzir ao desgaste emocional. A formação, dando lugar à reflexão e ao autoconhecimento, tem um importante papel no processo de desvelar determinadas crenças.

Nesta comunicação apresentaremos parte de um estudo de investigação-formação realizado com professores do ensino básico, focado na dimensão emocional da docência. Partindo da análise de dados recolhidos a partir de entrevistas iniciais e finais e de outros materiais, como reflexões dos professores participantes, tentaremos evidenciar a interação entre as crenças, emoções e as mudanças experimentadas pelos professores no processo de formação e relação com as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Emoções – crenças – formação de professores

Introdução

Apresentação da problemática: crenças, emoções e mudanças nos professores

As expectativas sociais e as necessidades crescentes dos alunos impõem uma atuação cada vez mais exigente aos professores. Estas mudanças transformam o seu pensamento e a sua atuação, influenciando cognição e emoção, ambas dimensões não observáveis do ensino fortemente afetadas pelas crenças que os professores possuem (Borg, 2003). A investigação tem evidenciado a relação entre crenças, atitudes e conhecimentos dos professores e sua capacidade de resposta às necessidades dos alunos e das escolas. Existe uma reciprocidade

entre comportamento do professor e crenças que lhes estão subjacentes (Fullan, 1991). As crenças que os professores criam, desenvolvem e assumem como verdades acerca de si e dos outros influenciam fortemente o seu sucesso ou fracasso (Pajares, 1992). Com efeito, estas crenças influenciam objetivos, procedimentos, padrões de interação na sala de aula, sendo determinadas pela relação entre os seus valores e pressupostos sobre o ensino e a compreensão que possuem sobre o contexto social e cultural em que trabalham (Richards, 1998). Segundo Kim (2005), a investigação educacional ocidental e noutras culturas sistematiza dois grupos de crenças dos professores sobre a instrução e a aprendizagem: as crenças que assentam na transmissão direta dos conhecimentos e as crenças construtivistas que salientam a aprendizagem ativa por parte dos alunos. De acordo com o modelo cognitivo-comportamental (e.g. Ellis, 1979), as experiências quotidianas ativam crenças e ideias enraizadas que geram consequências emocionais e comportamentais. Algumas dessas crenças ou ideias são disfuncionais e geram emoções e comportamentos que dificultam a atividade quotidiana a vários níveis, como o perfeccionismo e a necessidade de aprovação, que podem gerar emoções de tristeza ou ansiedade que podem levar a comportamentos depressivos ou à não assertividade (Ellis, 1979). Acresce ainda que tanto a cultura contemporânea como a própria tutela impõem aos professores requisitos que, pondo em causa as suas crenças, provocam estados emocionais de ansiedade, medo, desamparo, solidão e mesmo hostilidade que podem despertar índices de *stress* e desespero elevados (e.g. Cole, 1997). Por outro lado, a pressão para desempenharem as suas tarefas de forma eficaz, aliada à falta de tempo, leva alguns professores a não conseguirem refletir sobre as suas emoções e formas alternativas de as gerir (Shaughnessy & Smith, 1998). As mudanças com que os professores se confrontam afetam a sua vivência emocional, levando-os a investir cada vez menos nesta dimensão pela falta de tempo que têm para se dedicar à prática reflexiva (Cole, 1997). Além disso, como

afirma Marchesi (2008), é do conhecimento geral a existência de um discurso estereotipado baseado nas crenças de que as emoções além de destrutivas, são impróprias para os professores e um bom professor é aquele que tem sob controlo a sua esfera emocional. De acordo com Cunningham (2001), a análise com outros profissionais dos problemas sentidos em contexto de sala de aula auxilia a sua superação e melhora a capacidade de enfrentamento de situações problemáticas futuras, e pode contribuir para o aumento da literacia emocional do professor. Adotamos o conceito de literacia emocional que Matthews (2006) atribui a Claude Steiner (1997), definindo-o como " a capacidade de compreender as próprias emoções, a capacidade de ouvir os outros e de ter empatia com as suas emoções e a capacidade de exprimir as 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 a qualidade de vida à nossa volta. A literacia emocional promove as relações, cria possibilidade de amor entre as pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade" (p. 43).

A reflexividade possibilita a crítica e o questionamento que conduzem a respostas criativas e inovadoras às situações problemáticas. Como refere Farrell (1998), um ensino sem reflexão pode conduzir a uma atuação desprovida de razão. No entanto, Markham (1999) salienta que a exposição das representações e crenças pode desencadear um sentimento de vulnerabilidade. Neste sentido, a prática reflexiva deve ocorrer num contexto legitimado de formação promotor de desenvolvimento profissional (e.g. Cole, 1997). A tomada de consciência da emocionalidade passa necessariamente pela consciência das crenças e ideias que podem ser disfuncionais. A avaliação das crenças e valores melhora a compreensão de si, melhora as práticas e facilita a mudança em termos de si, dos outros e do contexto porque esta atividade afetiva atribuiu significado às suas emoções (Reiman 1999).

A análise desta mudança requer um exercício de compreensão das relações entre pensamento e ação (Hopkins, Ainscow & West, 1994). As mudanças nas crenças em contexto educacional podem ser categorizadas de acordo com o impacto pessoal mais ou menos profundo e estruturante, como sugere o modelo de Posner, Strike, Hewson & Gertzog (1982), inspirado nos conceitos piagetianos de assimilação e acomodação. Num dos extremos estaria a incorporação de crenças no sistema já existente, enquanto no outro extremo se encontraria a reorganização do sistema existente que acomodaria a nova crença. Quanto mais enraizada a crença, menos radical a mudança (e.g. Posner *et al*, 1982). As crenças mais fortemente enraizadas, as chamadas “crenças centrais” (Pajares, 1992), ligam-se à vida emocional e à identidade pessoal e são, por isso, as mais difíceis de mudar, mas são também aquelas cujas mudanças produzem maior impacto. É, contudo, um terreno muito sensível que, como dizíamos, mexe com a identidade pessoal e profissional do professor e, por isso, requer ambientes securizantes e a definição de cenários de pensamento e ação credíveis para os professores envolvidos nesses processos de mudança. Para Pajares (1992) a mudança de crenças implica a compreensão de que as crenças pessoais não são satisfatórias e, por isso, é preciso que estas sejam desafiadas. Consequentemente, a reflexividade dos professores pode conduzir à mudança. Contudo, a reflexão é uma componente da atividade profissional que, apesar de ser valorizada pelos professores, parece ter fraca expressão na dinâmica das escolas e no quotidiano da prática profissional docente. Esta constatação fundamenta-se em justificações encontradas nos discursos dos professores relacionadas com a cultura de individualismo tão característica desta profissão e com a organização e funcionamento das escolas que em nada potenciam o exercício da atividade reflexiva de uma forma sistemática e colaborativa. O desenvolvimento da reflexividade dos professores em contextos formais de formação requer a criação de condições para a reflexão e autoconhecimento, para a

explicitação das crenças e sua interligação com as práticas, apoiando-se em dispositivos formativos que proporcionem: i. desafios e experiências formativas que apelem ao conflito cognitivo; ii. reflexividade assente em dispositivos promotores da reflexão individual e grupal (análise de metáforas; mapas conceituais, debates, diários, portefólios) e momentos catalisadores da reflexão; iii. alternativas credíveis, fundamentadas e concretas para construção de novos cenários, que se afigurem plausíveis aos professores; iv. reflexão crítica e dialógica entre a prática e a teoria. Os conceitos de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento são indissociáveis da ideia de mudança. Formadores e formandos estão geralmente comprometidos na intenção de gerar mudanças positivas que resultem em aprendizagens e desenvolvimento profissional. Contudo, nem sempre tal se verifica. A mudança não é fácil nem linear. As mudanças pessoais ou coletivas são processos lentos, interativos e complexos. A mudança é um processo multidimensional, onde interagem fatores individuais, coletivos e contextuais, os quais interagem por sua vez com o fator tempo, e que inclui “mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas” (Simão, Caetano & Flores, 2005: 175). Na formação de professores, estes diferentes vetores da mudança estão por sua vez em interação com dimensões de carácter contextual, quer do ensino, quer da formação, designadamente as crenças, as necessidades e as expectativas dos alunos, dos pais, dos pares ou dos órgãos de gestão.

A partir deste referencial teórico, o presente estudo procurou compreender como a mudança das crenças, ocorrida ao longo do processo de formação emocional que ensaiámos, se associou à perceção dos docentes sobre as mudanças das suas práticas.

O dispositivo de investigação-formação

O sentido do processo formativo que estimulámos e desenvolvemos numa escola da cidade de Lisboa foi o de promover a capacidade reflexiva dos professores, centrada sobre as suas emoções, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de gestão das emoções, num contexto de colaboração profissional. Seis professoresⁱ (5 professoras e 1 professor) disponibilizaram-se voluntariamente para participar nesse processo. As idades destes professores, que lecionavam no 2º e no 3º ciclo do ensino básico, variavam entre os 28 e os 51 anos. Quatro dos professores trabalhavam na escola onde se desenvolveu todo o processoⁱⁱ e duas noutras escolas próximas. A formação teve a duração de 25 horas. O plano de formação e de investigação, que se previa realizar, foi apresentado e negociado com o grupo, obtendo-se o seu consentimento informado. De acordo com as considerações anteriormente feitas, a principal estratégia formativa utilizada foi a promoção da reflexão sobre as emoções vividas pelo docente e sobre as que percepcionavam nos alunos e outros participantes no processo educativo, para o que foram utilizados diversos dispositivos:

- O *diálogo no grupo*, a partir de narrativas do quotidiano próximo (situações vividas nos dias anteriores, que eram discutidas pelo grupo, intervindo as formadoras no sentido de facilitar a identificação e explicitação de emoções e sentimentos de si próprio, dos alunos e de outros intervenientes no processo educativo (e.g. pais, outros professores, auxiliares de educação) e a reflexão sobre o modo de atuação e suas consequências, no sentido de encontrar modos alternativos de interpretar as situações e as emoções e sentimentos que lhe estão associados;

- Uso de *mapas de observação das emoções e sentimentos dos alunos* e contextos onde se expressam, posteriormente objeto de reflexão do grupo de formação;

- *Escrita de narrativas* de situações vividas em sala de aula, feedback sobre as mesmas (focado na capacidade de observação e de descrição das emoções vividas nessas situações) e posterior reescrita;

- *Análise de textos teóricos* e produção de fichas de leitura;
- *Reflexões individuais* orientadas sobre as sessões do grupo de formação.
- Organização de um *portefólio reflexivo*.

Este dispositivo de formação constituiu-se igualmente como um dispositivo de investigação de carácter qualitativo, baseado no paradigma interpretativo, que permitiu avaliar as mudanças operadas nos professores ao longo do processo formativo. Assim, realizaram-se entrevistas semi diretivas aos professores participantes, no início e no final do processo. Os materiais produzidos pelos professores-formandos foram também objeto de análise, bem como os portefólios e as notas de campo das investigadoras/formadoras. Toda a informação contida nestes materiais foi sujeita a análise de conteúdo, cruzando categorias de análise e indicadores. O presente texto surge na sequência de outro que já deu origem a uma publicação em que se exploraram outras dimensões do trabalho (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, s/d).

Resultados

O conteúdo relativo às crenças e mudanças ao longo do processo de formação foi analisado em função do tipo de mudança. 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, ou seja, desde as crenças gerais sobre o ensino e a educação mais próximas da distinção que Kim (2005) estabeleceu entre a transmissão direta e construção dos alunos até às crenças mais específicas sobre a formação, os colegas ou os alunos. Essa especificidade está contemplada na classificação de Sanger &

Osguthorpe (2011) que sistematizaram 4 tipos de crenças, a saber, psicológicas, morais, educacionais e factores contingentes, a qual tivemos presente na apresentação dos resultados.

Da *análise comparativa entre a primeira e a última entrevista* emergiram crenças destes quatro tipos, 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.

Em relação a si próprios, surgem crenças relativas à gestão da sala de aula e às suas emoções. A professora mais experiente do grupo (Susana), projeta logo na entrevista inicial a crença em que a qualidade do seu desempenho assenta na capacidade de se constituir como um modelo para os seus alunos, transmitindo-lhe a paixão pelas matérias que ensina e pelo saber, crença essa que, de tão arraigada, aparentemente se manteve durante todo o processo formativo, impedindo-a provavelmente de atualizar outras potencialidades no sentido do desenvolvimento da sua literacia emocional. Esta professora parece ilustrar, assim, o tipo “ego serves” (Block & Hazelip, 1995, baseados em Clark & Peterson, 1986). Isto é, atribui a si própria a responsabilidade do sucesso dos seus alunos, mas não a dos seus fracassos (enquanto os outros professores se aproximam do tipo de “ego protectors” atribuindo aos alunos o mérito do seu sucesso e responsabilizando-se pelos seus fracassos).

Em contraste, existem evidências de que noutros membros do grupo de formação se observou uma mudança muito forte nas crenças, que incidiu, por exemplo, na relação entre a afirmação da autoridade e os aspectos emocionais. Foi o caso da professora Maria, que na entrevista inicial revelou, através do seu discurso e também da sua atitude e estado emocional durante a mesma, grandes dificuldades em matéria de autocontrolo e gestão das suas emoções, mormente no quadro da relação com os alunos, com conseqüente expressão de alguma agressividade, segundo a própria. Na entrevista final, o seu discurso revela-se muito

menos autocentrado, ou seja, desloca-se para a análise da relação e o olhar sobre as emoções dos alunos, de que pode ser exemplo o seguinte fragmento: “é de assertividade que necessitam os nossos alunos para que consigamos compreender os seus anseios e saber lidar com as suas frustrações” (Maria).

O reconhecimento e discriminação das emoções foi também objeto de mudança como explicam dois professores: “temos que ter consciência que grande parte de nós, adultos, somos também iletrados ao nível da expressão das emoções e sentimentos e, por consequência, incompetentes para transmitir tais competências aos mais novos” (Miguel); “Este conhecimento fomenta a auto-regulação, o autocontrolo através da identificação das competências em uso e da avaliação das suas consequências em relação a mim, aos outros, ao processo pedagógico em curso” (Maria). Estes dois professores sublinham ainda que esta tomada de consciência e conhecimento levam ao não evitamento de situações desencadeadoras de emoções e à procura de expressão das emoções positivas e controlo as negativas. Maria reforça, ainda, a crença na eficácia da formação e sua generalização, expressando ainda crenças morais, quando observa: “A educação emocional de professores e alunos, em suma, do indivíduo, fez crescer em mim um grito de esperança, ao perceber que os momentos de alegria, de entusiasmo, de felicidade podem ser potenciados e contribuir para criar cidadãos atentos, empenhados, autónomos; uma escola viva, empenhada, justa e solidária”.

Noutra professora manifesta-se ter passado a haver consciência da utilização futura de estratégias específicas adquiridas na formação e da necessidade de refletir sobre si próprio: “À luz do modelo de Gordon a réplica ao aluno que desafia ou confronta o professor torna-se o estímulo para nós, enquanto indivíduos, saibamos atuar de maneira coerente e assertiva “ (Sofia). Surgiu ainda a consciência da importância das crenças pessoais, vendo-as numa perspetiva dinâmica, como no caso deste professor: “Há que ter elasticidade mental para podermos lidar com essas mudanças

quantas vezes inesperadas e que nos fazem ter que desinstalar das nossas certezas e dos nossos métodos «infalíveis»” (Miguel).

Cátia, a 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 continua a projetar, simultaneamente, crenças sobre fatores contingentes e sobre fatores psicológicos, sem que explicita como os compatibiliza ou hierarquiza. Assim, projeta a crença em que as dificuldades relacionais e emocionais na docência estão dependentes de fatores externos à relação professor-aluno (exº “a indisciplina é originada pelo meio social em que a própria escola está inserida”). Projeta ainda a crença de que essas dificuldades são inerentes a fatores intrínsecos ao professor, designadamente às suas crenças pessoais e à dificuldade em verbalizar sentimentos e emoções, crenças e comportamentos que, segundo ela, dificilmente se alteram. Porém, nas *reflexões finais dos portefólios*, cinco dos seis professores do grupo manifestam claramente a crença em que “a gestão das emoções e a educação emocional fazem parte da docência”, se bem que a apoiem em pressupostos diversos. Sofia considera as *emoções um desafio pedagógico*, enquanto Madalena e Miguel verbalizam essa convicção, sustentando-a na necessidade de o professor saber reconhecer e gerir as suas emoções: “A dimensão emocional está intimamente ligada com a profissão de professor. É muito importante reconhecer e estar atenta às emoções, para conseguir ter um maior autocontrolo nas situações que se colocam” (Madalena); “é necessário saber gerir a expressão dos nossos sentimentos e emoções no contexto relacional com os nossos pares e nos processos de ensino/aprendizagem” (Miguel). Este professor sublinha principalmente a crença numa aposta precoce na literacia emocional dos alunos, quando afirma: “Compete-nos, em estreita colaboração com as famílias e parceiros escolares (GAAF, ou similar, Gabinetes de Gestão de Conflitos) trabalhar para que as nossas crianças adquiram tão precocemente quanto possível essas competências de gestão da expressão das emoções o que vai,

posteriormente, ter consequências positivas nas interações sociais que irão estabelecer com o mundo dos seus pares como com o dos adultos”. Este professor, aliando crenças sobre a profissão e fatores contingentes, admite ainda que esta necessidade de integração plena e de conscientização da dimensão emocional da docência é atualmente uma questão crucial na educação e na sociedade, como bem ilustram os excertos do texto de reflexão final deste professor: “Com o surgimento de sociedades cada vez mais vastas e anónimas, o ser humano foi perdendo a capacidade de exprimir convenientemente as suas emoções e sentimentos. O socialmente correcto passou a ser o relativismo “confortável”, a dissimulação, o recalcamento e muitas vezes a hipocrisia passou a ser a norma”; “Verificamos ao longo do tempo que a Oficina durou, e através das leituras realizadas, que há uma iliteracia emocional não só ao nível dos nossos alunos como também entre nós”.

Outra crença que é patente no discurso de dois dos professores do grupo de formação é que “as competências relacionais e emocionais se desenvolvem”. Miguel enquadra esta forte convicção numa crença mais ampla acerca do desenvolvimento docente que considera um processo sempre inacabado, porque deve responder às constantes mudanças sociais.

Relativamente à dimensão emocional e relacional crê que “não sendo inata, ela é fruto de aprendizagens adquiridas ao nível dos grupos onde nos inserimos”. E acrescenta: “Tais aprendizagens são não só adquiridas através da imitação de exemplos como, em grande número de situações, através do processo de tentativa, erro e reformulação. Claro que é importante haver espaços de reflexão e análise desta problemática como o que agora terminámos. No entanto, temos que ter a coragem de dar o salto da teoria para a prática, para a realidade. O processo de aprendizagem é de tentativa e erro, ... mas tal requer humildade e vontade de recomeçar após os fracassos”. Também Maria acredita que a aprendizagem neste campo se faz fazendo e avaliando o que se faz. Expressa-se assim: “Este conhecimento fomenta a auto-regulação, o autocontrolo através da

identificação das competências em uso e da avaliação das suas consequências em relação a mim, aos outros, ao processo pedagógico em curso”.

Noutra fonte de informação - *as reflexões orientadas sobre o processo formativo produzidas no final das sessões pelos formandos*, transparece igualmente uma tomada de consciência da importância da dimensão emocional da docência e uma gradual mudança no campo das crenças acerca do papel do próprio professor, dos alunos e da relação pedagógica.

Ao longo do processo formativo, os 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 sendo um assunto determinante no modo como desempenham a profissão, como organizam o ensino e como encaram a relação pedagógica. Tomemos como exemplo o caso da professora Madalena que, no início do processo formativo, começou por revelar o interesse e o impacto que teve, nas suas conceções, a aquisição de novos conhecimentos científicos, referindo: “Esta sessão foi bastante importante, pois ajudou-me a conhecer melhor o modelo de Gordon. É importante um professor saber como há-de resolver problemas e conflitos na sala de aula (...) Com esta sessão aprendi que para que possa existir uma evolução no comportamento dos alunos, o professor deve treinar algumas técnicas, como: escuta activa, resolução de problemas e de conflitos e a utilização da mensagem do eu”. Acrescenta ainda que estes conhecimentos representam uma mais-valia não só para si, enquanto pessoa e professora, mas também para uma melhor gestão da sala de aula em benefício da aprendizagem dos seus alunos: “Despertou-me curiosidade aprender a resolver problemas e conflitos em sala de aula, no sentido de melhorar o meu controlo e a minha gestão ao nível das emoções. Pois sei que se existir uma evolução positiva no comportamento dos alunos, o seu interesse e gosto pela disciplina aumentam e os resultados vão ser melhores”. No final do processo formativo, assume: “é necessário existir um equilíbrio entre

a afirmação de autoridade e os afectos. Não existem soluções pré-definidas na resolução do confronto, depende do grupo em causa e do próprio professor. Na maioria dos casos, as expectativas, os conhecimentos e as crenças que nós temos dos nossos alunos vão condicionar a relação que estabelecemos com eles”. Ao longo do processo formativo, esta professora veio a revelar a aquisição de um grau de reflexividade emocional elaborado, ao mostrar que tem consciência da importância de saber gerir bem as suas emoções e as dos seus alunos e de estar atenta e aberta ao que lhe acontece em contexto de sala de aula, de maneira a poder agir de forma satisfatória em conformidade com a situação e respetiva idiosincrasia.

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, como explicam Madalena e Cátia: “O aluno é uma pessoa que vive sentimentos e emoções. Temos que perceber que por detrás de um comportamento estão sentimentos e emoções e ainda que temos que os enquadrar com o grupo onde decorre a acção” (Madalena); “A consciência da realidade social do aluno e o modo como influencia nas interações, o autocontrolo nas situações de conflito mantendo um clima emocional equilibrado de modo a evitar o confronto, são competências que, embora adquiridas, nem sempre são implementadas devido ao facto de serem intrínsecas e de ordem emocional” (Cátia).

Considerações finais

A análise dos resultados da pesquisa realizada pôs em evidência os vários tipos de crenças que os professores manifestaram no início e ao longo do processo de formação que implementámos. Essas crenças são enquadráveis nas classificações de Kim (2005) e de

Sanger e Osguthorpe (2011), atrás referidas, embora com escassa presença de crenças morais e de fatores contingentes. Muitos dos resultados que atrás referimos vão ao encontro daqueles que encontramos na literatura internacional e registámos no quadro teórico de onde partimos. Assim, por exemplo, reforçam a asserção de Pajares sobre maior resistência das crenças centrais à mudança, como o caso de Susana evidenciou ou a relação que alguns dos professores revelaram nos seus discursos entre as suas crenças e acção (Villar Angulo, 1987) e relação entre emoção e conduta (Cross e Hong, 2011). Consideramos que os resultados apresentados, embora não generalizáveis, dão um contributo para a compreensão das relações entre crenças, emoções e ação ao mesmo tempo que mostram como a formação assente em práticas reflexivas orientadas para a exploração de crenças e emoções constituiu uma oportunidade de autoconhecimento e mudança. Tendo procurado assegurar as exigências éticas da investigação e da formação, conseguiu-se criar um clima de partilha emocionalmente securizante. Assim, os participantes da formação desenvolveram a sua dimensão reflexiva na área das emoções, tanto em termos das formas que adotaram como nos interesses que estavam em jogo para cada um deles. A especificidade do projeto formativo mostrou-se decisiva para este desenvolvimento, especialmente a sua dimensão colaborativa e a componente investigativa que se privilegiou. Apesar de existirem algumas diferenças entre os formandos, a formação proporcionou uma apreciável aproximação entre eles, tendo sido assumido pelos próprios que se tornaram mais despertos para a reflexão e para a importância de exercer a sua profissão com mais racionalidade, mas numa relação em que razão e emoção mutuamente se influenciam (Damásio, 1999). Face aos resultados apresentados, pensamos que as crenças inquestionadas, nomeadamente as que se referem à dimensão emocional do trabalho docente, que fazem parte do imaginário dos professores e iluminam a sua prática profissional devem ser objeto da formação de professores, pois são muitas vezes as crenças

sem fundamento que conduzem a um desgaste emocional desnecessário. Na senda da filosofia platónica (Platão, 2005), diríamos que as crenças só serão efetivamente fiáveis quando são verdadeiras e acompanhadas de justificação (*logos*), quando se abandona o campo das meras opiniões (*doxa*) e dirigimo-nos para o campo do conhecimento fundamentado (*episteme*). Ou seja, o conhecimento implica a crença, mas a crença não implica conhecimento.

Há 10 anos atrás, Estrela (2002:22), tendo como pano de fundo o modelo personalista de Combs (1972, 1974) que preconizava a ideia de que um professor só é eficaz quando é detentor de “um adequado sistema de crenças” sobre o ensino e a educação, sublinhava que a formação de professores só conseguiria concretizar a sua função de ajudar a pessoa – professor a tornar-se eficaz, se ele tiver também uma visão positiva de si mesmo e se sentir seguro e aceite. Ora, hoje as suas palavras continuam atuais, pois o grande desafio dos professores continua a ser o de saber como se tornar eficaz perante os contextos que se revelam cada vez mais adversos, tal como o grande desafio da formação de professores continua a ser como favorecer os processos de mudança que melhor possam assegurar a eficácia da ação destes profissionais.

Referências

- Block, J. H. & Hazelip, K. (1995). Teachers beliefs and Belief Systems. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 25-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Cole, A. L. (1997) Impediments to reflective practice: Toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3 (1), 7-27.
- 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 Paul Schultz & Michalinos Zembylas (Eds.). *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*, (pp. 273-296). London: Springer.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- 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. (2002) Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, vol.11, nº1, pp.17-28.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (no prelo). Emotional Teachers' Training: an exploratory study. Proceedings 4th Paris International Conference on Education, Economy and Society – 2012.
- Fullan, M. (1991). *The new meanings of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- 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.
- Matthews, B. (2006) *Engaging Education. Developing Emotional Literacy, Equity and Co-Education*. London: Open University
- Marchesi, A. (2008). *O Bem-Estar dos Professores*. Artmed: Porto Alegre.
- 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.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333.
- Platão, (2005). *Teeteto* [200d-202d]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Reiman, A. (1999). The evolution of the social role taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 27(3), 579-578.
- Shaughnessy, M. F., & Smith, S. L. (1998). *Teacher emotions and reflective thinking*. Portales, NM: Eastern New Mexico University.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P., Flores, M. A. (2005) Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, 26 (90), 173-188.
- Villar Angulo, L. M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Serie Filosofía e Letras, nº 99.

ⁱ Ao longo do texto estes professores serão designados pelos nomes fictícios: Cátia, Madalena, Maria, Miguel, Sofia e Susana.

ⁱⁱ O processo teve o apoio do diretor da escola que disponibilizou um espaço para as sessões de formação e da diretora do Centro de Formação de Professores, que desenvolveu o processo de creditação da formação.