

Identidade docente: emoções e atuação profissional¹

Raquel Brum Fernandes, UFF/RJ

Palavras-chave: professor; Sociologia; emoção.

Tendo origens que nos remetem à antiguidade, o magistério só passou a ser reconhecido como profissão no Brasil no século XX. Teria sido na década de 1920 que surgiram os primeiros “educadores profissionais”, marcando o início da profissionalização da atividade (Nagle, 1976). Fazendo uma retrospectiva das representações sociais construídas sobre a profissão no Brasil, Rodolfo Ferreira (2002) destaca que até os anos 1950 tornar-se professor era visto como uma missão nobre, um sacerdócio. Conseqüentemente, ao indivíduo docente eram atribuídas as qualidades de um sacerdote: dedicação, sacrifício e honra. A partir da década de 1960, as nascentes reivindicações sobre melhores salários e condições de trabalho por parte dos profissionais teriam começado a transformar a concepção do magistério como atividade ilustre. Ferreira destaca que nessa época começa o que se chama atualmente de processo de “proletarização” da atividade docente, já que esta passou a ser cada vez mais vista como uma atividade de muito esforço para pouca remuneração, sendo associada a uma luta cotidiana dos professores. A partir do final do século passado, essa situação teria chegado a seu ápice, configurando um período de crise na profissão. Segundo o autor, o conjunto de representações negativas existentes teria feito com que cada vez menos jovens se interessem pela carreira no magistério, assim como as condições complicadas de trabalho teriam feito com que vários professores já atuantes desistam da profissão. De acordo com Maurice Tardiff e Claude Lessard: “(...) a carga de trabalho dos professores é mais pesada do que antes e, sobretudo mais absorvente, mais exclusivista e mais exigente, enquanto os meios e os financiamentos encolhem”(2008, p.10).

Diversos autores (Brzezinski, 2002; Lelis, 2008) compreendem esse momento de “crise” a partir da perspectiva de que os professores têm perdido a autonomia em relação a seu trabalho, o qual estaria sendo “privatizado” pelo estado através de orientações específicas do que deve ou não ser feito, assim como das maneiras de

¹ Trabalho apresentado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020

realizar a atividade. Em Portugal, uma nova perspectiva a respeito dessa crise identitária foi introduzida por Carlos Ceia (2002). Ele diz que: “Em um tempo de enormes pressões psicológicas sobre o professor, fala-se de um fenômeno que atinge a classe docente com grande impacto: numa primeira fase, todo o professor sofre de estresse e, numa fase mais problemática, pode sofrer de *burnout*, isto é, de uma hemorragia do *self*.” (p.2). A síndrome de *burnout* seria constituída de um extremo desgaste emocional resultado de um esgotamento dos recursos emocionais, o qual, por sua vez, seria devido a um contato intenso com os problemas no ambiente escolar (Maslach e Leiter, 1997; Ferenhof e Ferenhof, 2002). De acordo com Ceia, a ocorrência de estágios elevados de estresse e da referida síndrome estaria ligada diretamente à identidade profissional docente. Isso porque ele afirma que em poucas profissões se exige tanto em termos éticos e de qualidades morais como no magistério. Segundo o autor:

A identidade do professor pode ser construída de forma positiva por duas vias, que recupero da ética aristotélica: ser professor é possuir *virtudes morais*, que apenas se concretizam praticando ações *moralmente positivas* como o puro ato de ensinar alguém alguma coisa; ser professor é possuir virtudes intelectuais, que se conquistam pela aprendizagem que se adquire com o fim de poder ser útil aos outros. (CEIA, 2002, p.4, grifo meu).

Dessa forma, as diversas dificuldades do cotidiano de trabalho dos professores, associadas ao grande envolvimento emocional experimentado na profissão, produziram os contextos de esgotamento, estresse e crise. Outros autores também destacam a constante exigência de comportamentos emocionais e morais por parte dos professores. Vera Lúcia Gaspar da Silva (2004) demonstrou que no início do século XX, os candidatos professores do ensino primário deveriam possuir comportamentos e moralidades aprovados publicamente, além de apresentar do documento intitulado “atestado de moralidade” ou de bom comportamento moral e civil. Segundo a autora, nesse período de expansão da instituição escolar, esperava-se que os professores tivessem comportamentos incontestáveis, a fim de servirem de exemplo para os alunos no aprendizado dos bons costumes. A autora diz que:

A máquina governamental buscava propagar com discursos e ações um modo de vida moral para o povo e, ainda que retoricamente, exigia de seus fiéis colaboradores uma moral ilibada e a escola primária tem um lugar central nesta tessitura, assumindo, como bem o afirma Heloísa Fernandes, uma “missão colonizadora”, num empreendimento

que buscava a moralização das crianças “...obrigando-as à cópia do adulto normal: obediente, sacrificante e submisso ao desejo do outro” (1994, p.145). A escola seria “uma vacina” que, formando para uma vida regrada, isenta de imoralidades, de promiscuidade, asseguraria a ordem e a assepsia social. (GASPAR DA SILVA, 2004, p.2).

Ao longo do século XX, o processo de popularização e precarização do trabalho docente não impediu que a imagem da profissão se mantivesse relacionada ao sacrifício (Ferreira, 2004) e à noção de “missão redentora” (Gomes, 2008). Da mesma forma, a exigência de virtudes morais e comportamentos emocionais também permaneceu, embora adaptada aos novos momentos e contextos históricos e sociais. A identidade docente atual é múltipla e se constrói em diferentes instituições e sistema de ensino, a partir de formações profissionais variadas e em diferentes áreas do conhecimento, mas apresenta concordâncias no que diz respeito aos comportamentos esperados dos docentes. Como pode ser observado na citação a seguir:

Os docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico. Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. A marca é a heterogeneidade. E isso traz questões de vulto e urgentes tanto para o estudo dessa ocupação como para o encaminhamento de nossas lutas políticas e sindicais. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. (...)Por outro lado, professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes "regimes do eu" e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.47)

Uma das maiores influências na educação brasileira contemporânea, Paulo Freire, em seu livro “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar” (1995) dedica um capítulo às “qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas”(p. 55). Segundo ele, características como humildade, amorosidade, coragem, tolerância, paciência e alegria seriam fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos que possibilitem o processo de

ensino/aprendizagem. Dessa maneira, o autor não só se refere a características emocionais e morais dos professores, como as coloca como condição para realizarem um bom trabalho.

Não é apenas em relação aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (antigo primário) que podemos observar essa demanda por comportamentos e posturas específicas. Pesquisas recentes na área do ensino de Sociologia (Oliveira, 2013; Antunes e Oliveira, 2017) têm observado que a presença da disciplina na educação básica está diretamente associada ao objetivo de desenvolver nos alunos comportamentos éticos e morais, o que implicaria na necessidade de uma atuação “exemplar” dos professores. Essa compreensão é fortalecida pelo próprio texto adicionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) quando foi decretada a obrigatoriedade da disciplina no currículo do ensino médio. Em complementação ao inciso primeiro que dizia “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre” foi acrescentado “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” Ileizi Silva (2009) em texto sobre o papel da disciplina no ensino médio, aponta que:

Ainda hoje, encontramos justificativas para o ensino de Sociologia nas escolas do tipo: “essa disciplina deverá ajudar o aluno a entender seus direitos e deveres, muita mais seus deveres já que não se comportam adequadamente”; “a sociologia deverá ajudar na disciplina dos alunos, no controle da violência, etc”; “essa disciplina deverá dar mais civismo para os jovens”, e assim por diante. Pensam na Sociologia a partir do que estudaram na disciplina de Educação Moral e Cívica, no antigo Segundo Grau. (p.12).

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre a disciplina, Tavana Yung (et al, 2015) aponta que, segundo seus entrevistados, a Sociologia promove “uma boa conduta social, um saber conviver em grupo, tendendo ao conhecimento ético e de valores com os familiares” (p.141). De forma semelhante, a pesquisa realizada por Katiúscia Antunes e Rafaela de Oliveira (2017) indicou que os alunos associam a disciplina ao aprendizado de valores e formas de comportamento. Elas destacam:

Importante dizer que os alunos destacam a Sociologia como possibilidade de romper a barreira de preconceitos, tendo em vista a

consciência de diferenças, seja de que ordem for, ou, então, por compreensão mais ampla de como as coisas realmente são. Além disso, é uma oportunidade de rever comportamentos e promover mudanças de atitudes em relação a situações que inclusive geram bullying no ambiente escolar. (p.168).

As autoras ainda observam que a percepção dos alunos sobre a disciplina é amplamente determinada pelas percepções em relação aos professores, os quais são vistos como incentivadores da ética e da boa conduta.

A partir das considerações acima, pode-se questionar como os professores de sociologia entendem o papel da disciplina no currículo escolar e de que forma esse entendimento influencia sua prática de trabalho. Seria a associação da disciplina com a formação ética e moral dos alunos identificada também pelos docentes? Partindo da compreensão de que os professores, de maneira geral, experimentam um grande envolvimento emocional com a profissão e seus contextos, é possível indagar se tal envolvimento seria potencializado na atuação em uma disciplina fortemente identificada com a construção de valores e condutas sociais específicas. Fazendo referência aos apontamentos de Carlos Ceia (2002) sobre a relação entre o intenso envolvimento emocional e os elevados índices de estresse e esgotamento docente, como se sentiriam os profissionais da Sociologia na educação básica? Quais seriam as emoções experimentadas em sua prática docente e de que forma elas estariam associadas às representações sobre o papel da Sociologia no currículo escolar?

Buscando conhecer as percepções dos docentes sobre o lugar das emoções em sua atuação profissional, tenho realizado desde 2019 a pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional”, com a participação de alunos da graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. Através da realização de entrevistas com professores de Sociologia atuantes em escolas de ensino médio das redes pública e particular do estado do Rio de Janeiro, procuramos evidenciar quais seriam as relações entre os mecanismos e contextos do universo educacional e as emoções experimentadas pelos docentes. Através da análise do envolvimento emocional dos professores com seu cotidiano de trabalho, buscamos evidenciar os fundamentos dos elevados níveis de estresse e desgaste que esses profissionais vivenciam. As especificidades do ensino de Sociologia, assim como as

concepções sobre o papel da disciplina na educação básica, são observadas em sua relação com a prática docente.

Entrevistamos inicialmente 10 profissionais, todas mulheres, selecionadas com o único critério de lecionarem Sociologia em escolas do estado. Em sua maioria, são professoras conhecidas pelos alunos da Licenciatura em Ciências Sociais da UFF em Campos dos Goytacazes por atuarem como supervisoras do estágio docente obrigatório. Elas possuem entre 23 e 64 anos, nove são brancas e uma negra, todas se declararam heterossexuais e todas moram no mesmo município em que trabalham. Possuem graduação em Ciências Sociais, uma possui também graduação em História e outra possui também em Letras. O tempo de experiência no magistério varia de 5 a 45 anos, e a atuação ocorre, além de na Sociologia, em disciplinas como Filosofia, História e Inglês. Quanto aos municípios em que trabalham, sete são de Campos dos Goytacazes, duas de São Gonçalo e uma atua em Niterói e no Rio de Janeiro. Os perfis completos das entrevistadas podem ser observados na tabela abaixo.

Nome	Idade	Cor	Graduação	Anos de experiência docente	Disciplinas que leciona	Município em que atua
Luana	23	Branca	Ciências Sociais	5	Sociologia, História e Filosofia	São Gonçalo
Tamires	26	Branca	Ciências Sociais e História	8	Sociologia, História e Filosofia	Campos dos Goytacazes
Luzia	64	Branca	Ciências Sociais e Letras	45	Sociologia, História, Inglês e Filosofia	São Gonçalo
Bianca	43	Branca	Ciências Sociais	20	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Simone	28	Branca	Ciências Sociais	6	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Patrícia	39	Branca	Ciências Sociais	5	Sociologia e Filosofia	Campos dos Goytacazes

Ana	46	Branca	Ciências Sociais	15	Sociologia e Filosofia	Niterói e Rio de Janeiro
Jéssica	26	Negra	Ciências Sociais	5	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Fernanda	35	Branca	Ciências Sociais	9	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Natália	35	Branca	Ciências Sociais	8	Sociologia	Campos dos Goytacazes

Todas as entrevistadas disseram que gostam de ser professoras de Sociologia e que se sentem bem no trabalho, apesar das dificuldades que experimentam. Em relação a como se tornaram professoras, quatro mencionaram a influência de terem crescido em famílias com muitos professores. Duas disseram que optaram pela graduação em Ciências Sociais após terem desistido de outras formações, mais especificamente Direito e Artes. Explicando melhor sobre como se sentem em relação à profissão, as entrevistadas destacaram que a trajetória compreende momentos muito variados, alternando vivências boas e ruins. Como pode ser observado nos trechos a seguir:

Ser professor eu digo sempre que é uma montanha russa, né? Porque a escola acaba absorvendo muita coisa. O impacto... Eu acho que todos os problemas da sociedade acabam refletindo na escola. E o professor hoje, na atualidade, a gente está muito sobrecarregado. A gente infelizmente tem que dar aula em várias escolas para a gente ter um salário melhor. Eu acho que isso é um problema para a qualidade da educação porque se o professor tivesse um salário melhor, tivesse um plano de carreira melhor, onde ele pudesse se dedicar a uma única instituição, a qualidade seria melhor. (...) Quando você tem um tempo muito corrido você demora a perceber que aquele aluno tem um problema. O professor hoje acaba tendo que absorver muita coisa na sala de aula por conta disso. As coisas estão mudando muito rápido e a gente precisa estar o tempo todo apto a lidar com essas mudanças e muitas vezes é difícil. (Patrícia)

Eu acredito verdadeiramente no potencial da educação, me realizo como educadora. Eu costumo muito mais me definir como educadora do que como professora, acho que isso dá mais conta da minha relação com o magistério. (...) O que eu mais gosto é, sem sobra de dúvidas, é poder estar com os adolescentes e jovens, trocar com eles, ter a possibilidade de ensinar e aprender muitíssimo com eles também. (...) *(Passa a falar sobre o corpo docente da escola)* É uma relação

prazerosa de troca, a gente trabalha pensando que projetos a gente pode construir coletivamente. É uma equipe que tem uma interação, claro, a gente tem muitas divergências em relação a uma série de coisas, mas a despeito de tudo isso, a gente vem construindo, ao longo de tempo em que eu estou na escola, uma relação pró-ativa, positiva, que tenta ser integradora e isso tem resultado em uma relação de trabalho bastante prazerosa. (Bianca)

Ao longo de suas falas, as entrevistadas mencionaram muitas vezes as emoções experimentadas ao longo da trajetória. Ao descreverem os múltiplos contextos de suas vidas profissionais, as professoras destacaram seus sentimentos em relação aos alunos, colegas de trabalho, ao governo e secretarias de educação e no enfrentamento diário das dificuldades financeiras e de infraestrutura escolar. No que diz respeito aos relacionamentos, especialmente com os alunos, todas relatam experimentar emoções antagônicas, como a alegria e a raiva, presentes nos momentos diários de interação. Entre as dez entrevistadas, sete destacaram os vínculos de amizade e de amor que constroem com os estudantes.

Eu tenho uma relação horizontal com meus alunos e eu tenho bastante liberdade em falar e eles me ouvirem e também de eles falarem e eu ouvir. Então eu me sinto bem livre, me sinto bem à vontade e me sinto bem feliz onde eu estou hoje. (Tamires)

Em Sociologia eu gosto muito de falar sobre sexualidade e gênero, né? E como eu falei são temas conflituosos, né? Então eu gosto de abrir os olhos e assim, fico muito triste quando eu vejo que no final do ano os alunos continuam com a mesma posição, não mudaram. (Luzia)

Assim, eu falei da questão da relação do afeto, né? Quando você se permite, no magistério você recebe e oferta afeto. Isso é muito bom. Então quando você consegue usar o afeto a favor da ciência, a favor do ensino, você acaba criando laços com os estudantes e eles reconhecem em você alguém que podem contar. (Ana)

É sempre muito acolhedor para mim em relação às estudantes, então eu me sinto sempre muito bem com elas, elas sempre interagem, temos boas trocas, às vezes até me dão lembrancinhas. (...) Eu tento sempre estabelecer amorosidade com os estudantes, é um dos pontos principais. (Luana)

Para mim a educação e a docência vai além de conteúdo, eu acho que é afeto, eu acho que é amizade, eu acho que é amor. Eu levo muito a

minha profissão docente como uma relação pedagógica de amor mesmo, de amizade pelos meus alunos. (Simone)

Sentimentos como a raiva e o ódio, aparecem nos relatos direcionados aos estudantes em alguns momentos específicos, como episódios de indisciplina intensa e de violência entre os alunos. Entretanto, é em relação ao baixo reconhecimento financeiro da profissão e à precária estrutura das escolas que essas emoções são mencionadas mais frequentemente. Há também falas sobre o medo em relação a comportamentos violentos de alunos e a criminalidade presente na sociedade em geral. Duas professoras relataram uma sensação de insegurança nas escolas, devido à percepção de abandono da instituição por parte dos órgãos gestores e de segurança pública. Seguem trechos dessas falas:

Na época em que eu trabalhei no município, faltava coisas muito básicas e isso me deixava muito, muito furiosa. Porque eu não estou falando de luxo, eu estou falando de uma merenda de qualidade, eu estou falando de uma vacina, eu estou falando de coisas muito básicas e isso me deixava extremamente aborrecida. E foi por isso que eu troquei de segmento. (Tamires)

Se eu me tornei professora e eu gosto do que eu faço, eu tenho que fazer todo o possível para isso ser prazeroso para mim. Eu não sou perfeita mas eu também não quero que minha aula seja chata. Então é muito estressante, é um desafio muito grande. A gente encontra muitos problemas. Quantas vezes eu andei na escola meia hora procurando uma extensão para poder ligar um data-show. (...)Quantas vezes eu tive “n” problemas. Eu virei para a coordenadora e falei assim: “olha, eu vou comprar uma extensão, eu vou comprar um adaptador e vou botar no meu armário” porque aí eu sei que eu não vou atrasar a minha aula se eu quiser passar um filme para os meus alunos. (Patrícia)

Esse medo que a gente tem de agressão, não só pelos próprios alunos mas do entorno. A gente assistiu nos últimos anos invasões dentro das salas de aula e a gente vive com esse medo de invasões, tiroteios, como aconteceu em algumas escolas do estado do Rio e Campos dos Goytacazes. E também a nossa perda de liberdade para trabalhar assuntos polêmicos, temáticas polêmicas, a ponto de ser a próxima a sair no jornal falando de determinado assunto. (Jéssica)

No último trecho pode ser observada uma situação descrita por sete das professoras entrevistadas: o surgimento de conflitos entre elas e grupos conservadores dentro da escola. Em três dos relatos, são mencionadas as dificuldades de relacionamento com alunos que resistem a alguns dos conteúdos trabalhados na disciplina, constantemente acusando as professoras de um posicionamento político de esquerda. “Eles me chamam de comunista, de *petista*, mesmo eu dizendo que não sou” relatou Luzia. Nas quatro outras falas sobre o tema, a dificuldade estaria no relacionamento com outros profissionais do corpo docente das escolas, que, de forma semelhante, questionariam o trabalho das professoras sob a alegação de que elas tentariam doutrinar os alunos a partir de suas posições políticas e ideológicas.

No (escola em que trabalha) eu já construí uma relação de amizade com algumas pessoas e que eu me sinto bem, mas a greve de 2016 fez surgir dentro da escola um grupo grande que a gente chama de resistência, né? (...) Então a gente se une, então tem essa troca. Mas ao mesmo tempo que tem esse grupo que me orgulha muito, eu fico chocada, né, com o ambiente da sala dos professores. Tem dia que eu prefiro não entrar, não ficar na sala dos professores porque é um ambiente tóxico, né? Eu lembro, isso deve ter uns três ou quatro anos, que no dia, na semana que teria o dia 20 de novembro, o dia da consciência negra, enquanto muitos professores estavam em fazer um trabalho para falar sobre esse tema, chegou um professor, né, horrroso, com uma camisa “consciência humana”, uma camisa uma coisa assim. E a gente sabe o que isso quer dizer, né? (Ana)

Então, principalmente no (escola em que trabalha) eu me sinto um pouco um peixe fora d’água. Eu sou a única professora de Sociologia, tem um grupo de professores ali muito conservador. Eu já tive problemas ali com professores, um pessoal bem reacionário, meio escola sem partido. Eu já fui processada. Processos que moveram assim como danos morais, por conta de posicionamento meu em greve e postagens que eu fiz no *Facebook* que viraram processo. Não deram em nada, mas enfim, além de eu gastar dinheiro com advogado, me desgastou muito. (Fernanda)

A partir dos trechos de entrevistas reproduzidos anteriormente, pode-se perceber que as professoras percebem e destacam o grande envolvimento emocional que desenvolvem no desempenho das práticas de trabalho. O relacionamento com os alunos, com os colegas, o enfrentamento das condições de trabalho precárias e das múltiplas

demandas pedagógicas são embebidos em vínculos e comportamentos emocionais, produzindo experiências de tristeza, felicidade, raiva, amizade, medo e amor. Sabe-se que a emoção aparece nos discursos de em Ciências Sociais desde os autores clássicos. Entretanto, manteve-se durante muito tempo atrelada a um caráter essencialmente individual e portanto, preterido nas análises sociais (Coelho e Rezende, 2010). Somente com o surgimento da Antropologia Interpretativa na década de 1970, o caráter cultural e social das emoções passou a ser enfatizado em larga escala. Tendo destacado a variação de significados entre as diferentes culturas, essa perspectiva interpretativa contradiz a ideia de uma universalidade das emoções. “ A visão de que as emoções são fenômenos universalmente compartilhados, posto que fruto de uma unidade biológica e psicológica do ser humano, é problematizada pelas ciências sociais” (Coelho e Rezende, 2010, p. 33).

Fazendo uma análise dos estudos já realizados sobre as emoções humanas, Lila Abu- Lughod e Catherine Lutz (1990) defendem que a emoção não é apenas expressa pelo discurso, mas sim construída e reconstruída a cada prática que a representa. Por este motivo, mesmo que possam apresentar caráter físico, as emoções não são entendidas como algo interno a ser externalizado, mas como linguagens que falam da sociedade onde são produzidas e experimentadas. Assim, por serem culturalmente construídas, determinadas emoções apresentam-se como pertinentes a determinados contextos ou até como obrigatórias de serem vivenciadas em algumas situações ou momentos (Mauss, 1980). É dessa maneira que as professoras parecem compreender o envolvimento emocional em sua profissão, já que mais do que fenômenos recorrentes, os vínculos se tornam recomendados e necessários para a efetivação da prática pedagógica. Funcionam também, quando positivos e benignos, como uma rede de suporte e ânimo em um contexto permeado por conflitos e dificuldades. Como pode ser observado na seguinte fala:

Então, eu acho que ser professora é ser mediadora na construção do conhecimento dessa pessoa. A gente acaba traduzindo essa linguagem da academia para que eles possam compreender.(...) Só que de modo geral, ser professor não é só isso. Tem hora que a gente é amiga, tem hora que a gente tem aquela função de talvez mãe, né, um pouco mais durona, de transmitir regras, regras básicas mesmo. Do cuidado com a sala, do cuidado com o ambiente público, do cuidado com eles mesmos, do seus próprios autocuidados. Tem hora que a gente se torna avó quando o aluno ou a aluna se torna pai ou mãe e você fica sabendo. Na falta de um atendimento psicológico, a gente acaba fazendo a escuta e às vezes a escuta de assuntos terríveis, de abusos

físicos, sexuais, psicológicos e a gente fica nessa mediação de tentar solucionar aquele problema naquele momento e de tentar buscar meios para a solução posterior. (Jéssica)

A necessidade de um envolvimento emocional com os alunos para a realização de um trabalho pedagógico foi apontada por Rodrigo Rosistolato (2011) ao observar um programa de formação de professores no tema da educação sexual dos jovens. Segundo o autor, nesse programa eram desenvolvidas atividades e dinâmicas com o objetivo de sensibilizar os profissionais para que estivessem atentos aos discursos e práticas emocionais necessárias à orientação dos estudantes. Ele diz que:

A teoria nativa é orientada pela crítica à escola moderna, organizada pela racionalidade cartesiana. Os professores entendem que esse modelo educacional criou uma escola fria e insensível aos problemas emocionais dos estudantes. Por isso, propõem que, nas aulas de orientação sexual, o debate racional e impessoal sobre a sexualidade na adolescência seja mediado por uma discussão afetiva, emocionada e personalizada, desenvolvida por intermédio de técnicas de sensibilização. Em seu entender, somente com a mistura dessas duas ordens de sentido aparentemente contraditórias conseguirão promover as mudanças de comportamento prescritas pelos projetos de orientação sexual. (ROSISTOLATO, 2011, p.201).

Dessa forma, não apenas o relacionamento pessoal e emocional desenvolvido no cotidiano com os alunos e colegas, mas também as práticas afetivas momentâneas como palavras de aceitação, gestos e atitudes de carinho, seriam fundamentais para o efetivo alcance dos alunos. E, apenas com esse alcance, obtendo a atenção e abertura dos estudantes, o cumprimento dos objetivos educacionais seria possível. Assim, a prática pedagógica seria composta, em sua própria essência, por essa “mistura” apontada por Rosistolato (2012) entre as ordens racional e emocional. Na verdade, o próprio antagonismo entre os comportamentos considerados racionais e emocionais pode ser questionado. Michelle Rosaldo (1984) critica a oposição existente nas sociedades ocidentais entre as concepções de pensamento e sentimento. Ela afirma que:

Assim, para mim, o ponto crucial - e muito mais profundo do que inicialmente parece - é o reconhecimento do fato de que o sentimento

é sempre formado através do pensamento e que o pensamento é carregado de significado emocional. (...) As emoções são os pensamentos de alguma forma "sentidos" em rubores, pulsões, "movimentos" de nossas vidas, mentes, corações, estômagos, pele. Eles são pensamentos incorporados, pensamentos escoados com a apreensão de que "eu estou envolvido." (ROSALDO, 1984, p.143, grifo da autora).

Dessa forma, os processos de pensamento e emocionais não só não seriam opostos, como não poderiam ser isolados um do outro. Pois, “se as emoções são desde sempre regradadas, a ideia de uma pulsão que existe à parte de um controle exercido pela razão deixa de fazer sentido nessa perspectiva.” (Coelho e Rezende, 2010, p. 32). O fato de racionalidade e emoção coexistirem na prática de trabalho não seria, assim, uma exclusividade do magistério, visto que sua dissociação não seria possível. A especificidade parece estar na grande aceitação dessa coexistência, visto que a presença explícita das emoções não é bem vista no exercício de outras profissões. O trecho a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas em minha pesquisa, evidencia como o envolvimento emocional é enaltecido no trabalho docente:

Eu tenho vários momentos da minha história docente de alunos que chegam para mim e agradecem pela aula, choram, dependendo da temática que eu trato. Tem aluno que se emociona em aula minha. Tem aluno que chega para mim e conta uma situação específica. Tem aluno que me envolve tanto na vida dele para ajudar em uma coisa que assim, aquilo ali tudo faz diferença. E a Sociologia acaba sendo isso, esse envolvimento todo. (Simone)

O relato acima faz referência a uma hipótese apresentada no início deste trabalho: a de que a Sociologia é compreendida como uma disciplina que proporciona um maior envolvimento emocional e moral dos professores com seus alunos. Entre as entrevistadas, cinco afirmam que dar aula de Sociologia é contribuir para a formação de valores e comportamentos associados à tolerância, à solidariedade e à compreensão dos direitos e deveres do cidadão. Segundo algumas delas, o trabalho consistiria em mais do que ensinar os conteúdos estabelecidos no currículo escolar da disciplina. Seria necessário corrigir diretamente as atitudes consideradas preconceituosas ou injustas, de forma a garantir (ou tentar garantir) que os alunos evoluam no perfil desejado. Outras entrevistadas entendem que os próprios conteúdos e temas abordados no currículo e através dos materiais didáticos proporcionariam, de forma mais gradual e autônoma, a

desconstrução e transformação dos comportamentos e percepções dos alunos. Dessa forma, pode-se observar uma imprecisão entre as professoras sobre aquilo que consideram as práticas e objetivos da Sociologia no ensino médio, sendo essa imprecisão perceptível em suas falas sobre o trabalho. De toda modo, é evidente nas entrevistas a expectativa de produzir nos alunos, através das aulas da disciplina, comportamentos específicos, ratificando o entendimento de que a presença da Sociologia na educação básica está associada à formação moral e ética dos jovens. Os trechos de entrevistas a seguir exemplificam esse entendimento:

Acho que uma das coisas que eu mais gosto na Sociologia, e de ser professora de Sociologia, é poder falar de tudo. Eu posso falar de agrotóxicos dos alimentos, eu posso falar de “*The Midnight Gospel*” falando de problemas emocionais e mentais, eu posso falar de *Simpsons*, pensandoas eleições. Eu posso falar de absolutamente tudo. Eu posso trabalhar com tudo. (...) Eu gosto quando os alunos embarcam nos meus trabalhos e a gente consegue fazer coisas muito interessantes como buscar soluções para problemas cotidianos como “como é que a gente solucionaria a homofobia”, a gente já fez um trabalho sobre isso. (Jéssica)

O que eu mais gosto de ser professora é isso, de eu ser útil na vida dessas pessoas. (...) E de perceber a evolução deles. Porque geralmente eu pego eles no primeiro ano, né? E aí eu fico com eles no primeiro, no segundo e até o terceiro ano. O cara no primeiro ano é um. O cara no terceiro ano é outro. Então assim, eu perceber essa evolução deles, pessoas que se desconstruíram, que eram muito preconceituosas no primeiro ano e no terceiro se desconstruíram, começaram a perceber as coisas de outra forma. (...) Enfim, que começou a entender a Sociologia. (Simone)

Você tem que estar socializando o indivíduo o tempo inteiro. Ali, né? O comportamento dele. O tempo todo você tem que falar para ele as regras, “olha você tem que você está na sala de aula”, “você quer conversar vai lá para fora, aqui você está atrapalhando. (Patrícia)

É evidente que os professores de sociologia não são os únicos a perceber e defender o caráter socializador de sua prática profissional. A intenção de desenvolver conhecimentos e comportamentos específicos nas crianças e jovens faz parte da própria razão de ser da escola, instituição criada justamente para moldar os indivíduos nas normas e valores sociais (Durkheim, 2008). O que alguns autores (Silva, 2009; Oliveira,

2013; Antunes e Oliveira, 2017) têm demonstrado, entretanto, é que com a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio, boa parte da tarefa educacional associada diretamente à transmissão de princípios e valores recaiu sobre a disciplina. A atribuição dessa tarefa à Sociologia e, conseqüentemente, ao seu currículo, material didático e, principalmente, seus professores, é ratificada pelas entrevistadas, que se percebem como responsáveis pela sensibilização e formatação moral dos alunos. Esse senso de responsabilidade gera nos professores de Sociologia uma constante preocupação sobre a eficácia de sua prática, não apenas no que se refere ao aprendizado dos alunos das teorias sociológicas e seus conceitos, mas também dos padrões de convivência e atuação social. A análise das entrevistas revela que as professoras procuram exemplificar, através de suas próprias atitudes e comportamentos, os valores que desejam incentivar nos alunos, o que gera uma vigilância constante de suas próprias atitudes, discursos e emoções. Como pode ser percebido na fala de uma das entrevistadas:

Como eu falei antes, ser professor é muito mais que transmitir a matéria. Na verdade você transmite o seu modo de vida, você transmite a sua filosofia de vida, o que você faz no mundo, né? (...) Ser professor é transmitir tudo o que você é, né? Na verdade é você ensinar ao aluno não a matéria em si, mas ensinar a viver, né? E em Sociologia, é ensinar a ser cidadão né? Como é a cidadania no Brasil, como ela deve ser vivida, né? Os direitos, abrir os olhos para os preconceitos. (Luzia)

A afirmação da entrevistada de que “ser professor é transmitir tudo o que você é” evidencia o grande envolvimento pessoal na prática profissional, indicado em todas as entrevistas. Esse contexto de intensos investimentos emocionais e morais é composto, segundo os relatos, também por constantes frustrações e dificuldades frente ao baixo retorno financeiro, às precárias condições de trabalho e ao tempo escasso para se dedicar a outras atividades profissionais e mesmo à vida pessoal. Esse é o cenário apontado pelas professoras como causa para muitos episódios de estresse e desgaste, que todas afirmaram já terem experimentado, e que levaria alguns professores a uma sensação de esgotamento mental e emocional, muitas vezes abandonando a profissão e/ou desenvolvendo transtornos e doenças mentais. A entrevistada Patrícia, falando sobre o estresse acumulado ao longo dos anos de profissão, afirmou: “Eu vejo nos meus

colegas... Eles falam assim “ah, você entrou agora, você ainda está com gás, com o tempo você vai perdendo esse gás porque é como se você estivesse dando murro em ponta de faca”. Entre as professoras, duas que estão entre as com maior tempo de profissão, Luzia e Ana, disseram que estão passando por períodos de desânimo e desesperança em relação ao trabalho. A primeira, faz referência ao desinteresse dos alunos pelas aulas e pela escola em geral, o que acarretaria em baixos resultados educacionais, frustrando os professores que se empenham na profissão. Já a segunda direciona seu esgotamento ao reduzido ganho financeiro proporcionado pela docência, que faz com que, mesmo após muitos anos de trabalho, ela não tenha alcançado uma situação econômica confortável. Ela diz que:

Eu já fui mais empolgada, deslumbrada. Depois que eu me reconheci como professora eu passei por um tempo muito animada, muito feliz, assim, querendo correr muito atrás. Mas eu cansei de correr atrás. O magistério é uma cachaça, é muito bom, você tem um reconhecimento por parte dos estudantes. É uma carreira que, se você se permite, tem muito afeto envolvido. Você fornece e recebe muito afeto. Mas afeto não paga conta, né? (Ana)

Considerações finais

A análise das entrevistas evidenciou que assim como os autores mencionados no início deste trabalho (Silva, 2009; Oliveira, 2013; Antunes e Oliveira, 2017), as professoras associam a presença da Sociologia na educação básica ao desenvolvimento de comportamentos morais e éticos nos alunos. A responsabilidade pelo ensino de tais comportamentos é absorvida pelas docentes que endossam a necessidade de estabelecer relacionamentos pessoais e vínculos emocionais com os alunos, a fim de cumprir o trabalho pedagógico. Os professores de Sociologia parecem buscar, ainda mais que os de outras disciplinas, a formação de relações de afeto, amizade e amor com os alunos, acreditando que somente através desses vínculos seria possível promover a desconstrução das atitudes e percepções consideradas preconceituosas e intolerantes. Esse intenso envolvimento emocional associado às dificuldades encontradas em relação à estrutura da escola e o baixo reconhecimento profissional causam nos professores,

especialmente com o acúmulo dos anos de trabalho, sensações de estresse e até um esgotamento emocional e mental, configurando a crise de identidade docente a que alguns autores (Brzezinski, 2002; Ceia, 2002; Lelis, 2008) se referem. Essa estágio de estresse elevado e crise em relação à profissão contribui, em alguns casos, para o desenvolvimento de síndromes como o *burnout* e outros transtornos psicológicos.

Referências:

ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, R. R. A. de. A sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. *Teoria e Cultura, Juiz de Fora*, v. 12, n. 1, p. 163-173, 2017. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/3017>>.

Acesso em: outubro, 2020.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

Acesso em: outubro, 2020.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Iria Brzezinski (org.) São Paulo. Cortez, 2002.

CEIA, C. A Identidade do Professor na Perspectiva Social. In *IIª Jornadas de Educação: Da escola que temos à escola que queremos*. Centro de Recursos da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, 2002. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/identidade_prof.pdf.

Acesso em: outubro, 2020.

COELHO, M.C.; REZENDE, C.B. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro, FGV editora, 2010.

DURKHEIM, E. *A Educação Moral*. Petrópolis, Vozes, 2008.

FERENHOF, I. A; FERENHOF, E. A. Burnout em Profesores. *Revista Científica Avaliação e Mudanças, Centro Universitário Nove de Julho*, v.4, n. 1, p. 131-151, 2002.

FERREIRA, R. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro. 3ª Edição. Ed. Quartet, 2002.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água. 6 ed. 1995.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GASPAR DA SILVA, V. L. O bom professor: do comportamento exigido. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sociedade Brasileira de História da Educação. (n.p., 10p.), 2004. Disponível em:

<www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/individ/Eixo5/344.pdf>.

Acesso em: outubro, 2020.

GOMES, A.A. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. VI Congresso Português de Sociologia, 2008.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. Language and the politics of emotion. *Studies in Emotion and Social Interaction*. New York: Cambridge University Press, 1990.

MASLACH, C., & LEITER, M. P. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: Mauss, M. São Paulo: Ática, p. 147-53, 1979.

NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

OLIVEIRA, A. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education* vol. 35, n 2, 2013.

ROSALDO, M. Toward an Anthropology of Self and Feeling. In: R. Seweder & R. LeVine, (Org.). *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge University Press, 1984.

ROSISTOLATO, R. Aprendendo “no emocional”: uma teoria nativa sobre a relação dos adolescentes com a sexualidade. In: COELHO, M. C; REZENDE, C. B. (Org.). *Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções*. 1. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa; FAPERJ, 2011. v. 1, p. 197-215.

SILVA, I. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. In: II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

YUNG, T da S.; CASTRO, B. M. B de; CAMPOS, V. C. Reflexões sobre a representação social da Sociologia a partir da visão dos estudantes do ensino médio do DF. . In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.