

Formação do Administrador: Revelando a Mediação da Emoção Através da Autoconfrontação

Liliane Canopf¹, Elizandra Machado¹,
Jucélia Appio², Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov³,
Denise de Camargo⁴ e Raquel Dorigan de Matos⁵

¹Departamento de Administração Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco – NUPEA, Brasil. lilianec@utfpr.edu.br; elizandramachadof@gmail.com

²Departamento de Administração Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. juceliaappio@yahoo.com.br

³Departamento de Administração Universidade Positivo, Brasil. ybulgacov@gmail.com

⁴Departamento de Psicologia Universidade Tuiuti, Brasil. denisedecamargo@uol.com.br

⁵Departamento de Administração Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil. raqueldorigan@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho objetivou revelar a mediação da emoção na prática docente do ensino de Administração a partir de uma análise situada. O locus de pesquisa foi o curso de Administração de uma Universidade Tecnológica Federal brasileira. A metodologia foi uma aproximação qualitativa em um processo dialógico consonante com o método da autoconfrontação. A prática docente em um dado lugar e em uma dada socialidade (a sala de aula), foi abordada tendo como unidades de análise três sistemas de atividades de interação: sistema de atividade de aula expositiva; sistema de atividade de aplicação da teoria em situações concretas e; sistema de atividade de verificação da apropriação dos conceitos teóricos por parte dos alunos. A partir da análise dos dados revelou-se que a categoria emoção é a própria mola propulsora do processo significativo de ensino-aprendizagem, é a "gênese e sustentação da atividade humana, e construtora de sentido" (Camargo, 2012).

Palavras-chave: Formação do Administrador; Autoconfrontação; Mediação da emoção.

Analysis Situated of Teaching Practice: Revealing the Mediation of Emotion Through Self-Confrontation

Abstract. This study aimed to reveal the mediation of emotion in management teaching practice from a situated analysis. The research locus was the course of directors of a Federal Technological University Brazilian. The methodology was a qualitative approach consonant in a dialogical procedure with the method of the self-confrontation. The teaching practice in a given place at a given sociality (the classroom), was dealt with as units of analysis of three interacting activity systems: class activity system expository; application activity system theory and in concrete situations; check activity system of appropriation of theoretical concepts by the students. From the data analysis it was revealed that the emotion category, proposed by the theoretical model, it is the driving force behind the significant process of teaching and learning is the "genesis and sustenance of human activity and construction of sense" (Camargo, 2012).

Keywords: Administrator Training; Self-confrontation; mediation of emotion.

1 Introdução

Este trabalho está ligado a temas que buscam melhor compreender a relação professor x aluno, frente ao atual contexto em que o curso de administração está inserido, para promover mudanças qualitativas que contribuam para a compreensão e explicação das práticas pedagógicas, das ações educativas, das relações e contradições sociais que se manifestam na luta por uma escola democrática para todos.

Assim, esta pesquisa destacou a emoção como a mediadora da relação ensino-aprendizagem e buscou revelá-la na prática docente, no espaço social delimitado pela sala de aula, segundo os pressupostos da abordagem histórico-cultural baseada em Vigotski (1998). Em uma concepção de

homem concreto que age sobre o mundo, a dimensão da emoção é imprescindível, não se admite atividade humana sem emoção (Bulgacov & Vizeu, 2011). É preciso lembrar que as emoções são uma importante mediação na constituição do psiquismo humano e que, ao considerar-se o indivíduo como um particular universal e vice-versa, mostra-se necessário examinar as instituições sociais e os códigos emocionais que elas desenvolvem.

Partindo dos pressupostos que é necessário buscar maior conhecimento dos elementos que constituem a mediação da prática docente; que a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem (Camargo, 2004); que a prática docente é uma prática social mediada, histórica e culturalmente situada que pode ser estudada a partir dos sistemas de atividades de interação que a constituem; e, que o singular é legítimo “como instância de produção de conhecimento científico” (Rey, 2005, p. 10), a presente pesquisa buscou revelar a mediação da emoção na prática docente, através de um olhar histórico, social e cultural.

Para tanto, propôs-se uma análise situada com abordagem qualitativa através do método da autoconfrontação simples (Clot, 2007). O locus de pesquisa foi o curso de Administração de uma Universidade Tecnológica Federal brasileira. Aspecto relevante para essa escolha foi a aceitação da coordenação do curso e do corpo de professores em participar da pesquisa, pois, segundo Rey (2005), em pesquisa qualitativa as pessoas precisam participar não por causa de pressão de uma exigência instrumental externa a elas, mas por causa de uma necessidade pessoal desenvolvida, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio de relações constituídas nesse processo. Também Clot (2007) coloca-se contra a ideia demasiado simplista de explicação ou extração de informações dos sujeitos, em prol da construção das informações com o sujeito.

2 Fundamentos Histórico-Culturais da Teoria da Atividade

Para realizar a análise situada da emoção como mediadora da prática docente, o principal suporte foram os estudos de Clot (2007, 2010) e Camargo (2004, 2012), autores vinculados à raízes vigotskianas, que considera a estrutura humana complexa e produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Para Vigotski (2010), todas as funções psicológicas superiores se originam como relações reais entre indivíduos humanos, até mesmo o comportamento humano é um processo de interação entre o organismo e o meio (Daniels, 2011). O homem, considerado em sua totalidade, experiência, corporalidade, tem necessidade de interagir com o exterior e, nessa interação, modifica o espaço em que está inserido e a si próprio e, desde as suas primeiras relações estão presentes as expectativas, as esperanças, os receios, os conflitos, enfim, todas as representações sociais inscritas em uma certa cultura (Camargo & Bulgacov, 2006). Para desenvolver plenamente seu relacionamento com o mundo, o homem demanda que a presença dos outros reverbere sobre ele, o outro é a estrutura que organiza a ordem de significado do mundo (Breton, 2009). A relação do sujeito com o meio, suas interações sociais mais amplas, irão constituir a prática (Bugacov & Vizeu, 2011) que, ao se dar nas relações, é intrinsecamente social e constituinte do social.

Para Vigotski, o conceito de mediação era central na avaliação sobre a formação social do sujeito. Foi a introdução desse conceito aos estudos sobre práticas sociais que abriu caminho para uma avaliação não determinista, em que mediadores servem como o meio pelo qual o indivíduo exerce ação sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação destes no curso da contínua atividade humana. Isto possibilitou a superação do pensamento científico determinista representado por S-R (estímulo – resposta), que passou a ter uma nova representação das relações do sujeito com o meio na fórmula S-M-O (sujeito – artefatos mediadores – objeto) (Daniels, 2011).

A mediação é o mecanismo que explica a conversão do público em privado, do social em pessoal, mas sem subtrair ao sujeito sua singularidade, a qual sugere diferentes sistemas de representação e significação da realidade. A criação de mediadores semióticos foi um evento determinante da história humana, uma vez que é através desses mediadores que os homens operam suas relações sociais. Para Vigotski (1998), a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. É o uso combinado de signos e instrumentos que muda qualitativamente as funções psicológicas, de processos simples para processos mais complexos, denominadas funções psicológicas superiores, equivalentes ao próprio modo de funcionar humano, por exemplo, a linguagem, o pensamento, a memória e o sentimento (Teixeira, 2005). "No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento" (Vigotsky, 1998, p. 53).

A inclusão dos artefatos mediadores como orientadores da ação transformou toda a perspectiva que existia até então sobre o sujeito e sua prática cotidiana. De limitado, determinado e apenas receptor passa a ser um sujeito complexo, preñado de possibilidades, com motivos e finalidades. E a prática passa a ser vista como uma atividade essencialmente humana e criadora de sentido, podendo ser entendida como uma atividade dirigida e situada e estudada a partir do cotidiano, da rotina diária, da vida realmente vivida no mundo, da forma pela qual os corpos são movimentados, os objetos são manipulados, os sujeitos interagem, as coisas são descritas e o mundo é compreendido (Cassandre, Canopf, Tibola & Bulgacov, 2010).

Norman (1993 como citado por Daniels, 2011) passou a tratar a atividade como situada ao reconhecer que o conhecimento humano e a interação não podem ser divorciados do mundo pois, o que realmente interessa é a situação e os papéis que as pessoas desempenham. Não se pode olhar apenas para a situação, ou apenas para o ambiente, ou apenas para a pessoa, fazê-lo é destruir o próprio fenômeno de interesse. É a mútua acomodação das pessoas e do ambiente que interessa, de modo que focar somente aspectos isolados é destruir a interação, eliminar o papel da situação sobre a cognição e sobre a ação. Como Lave e Wenger (1991, como citado por Daniels, 2011, p. 131) observam "que uma dada prática social é multiplicar interconectado com outros aspectos de processos sociais contínuos em sistemas de atividade em muitos níveis de particularidade e generalidade".

A atividade é endereçada, dirigida, simultaneamente, para seu objeto e para as outras atividades que incidem sobre esse objeto, sejam elas do outro ou, ainda, de outras atividades do sujeito (Clot, 2010). O objeto de estudo sociocultural são eventos, atividade e prática, "sendo metodologicamente necessário estudar práticas situadas" (Daniels, 2011, p. 123). Mas esta não é uma relação estática, o motivo da atividade pode ser substituído, pode passar para o objeto (alvo) da ação, transformando a ação em uma atividade. A mudança na motivação é a maneira pela qual surgem todas as novas atividades e novas relações com a realidade.

Heller (1993) diferencia, através da implicação do sujeito na atividade, entre as atividades meio e as atividades fim. Atividades meio são as que, pela repetição, tornaram-se privadas de implicação, já as atividades fim são cheias de implicação. Implicação é parte estrutural inerente à ação e ao pensamento, concilia vontade, desejo e sentimento e é responsável pelas escolhas, servindo até mesmo para ordenar e reordenar o conhecimento. É o grau de implicação que pode transformar uma simples disposição emocional em uma paixão. Seu oposto poderia ser verificado no recebimento de uma informação que não tem implicação para o sujeito receptor. A implicação pode ser positiva ou negativa, ativa ou reativa, e também direta ou indireta (Heller 1993).

2.1 Prática Docente

Para Libâneo (2004), a atividade de aprendizagem tem como premissa a possibilidade de formar em uma pessoa certas capacidades ou qualidades mentais por meio do ensino e da educação, ao que Davydov denomina “ensino desenvolvimental”. Ela é uma articulação de processos externos e internos que visam à internalização de signos culturais pelo indivíduo e à geração de uma qualidade autorreguladora das ações e do comportamento dos indivíduos. A educação é a forma dominante pela qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento, na qual se destaca o trabalho do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas (Libâneo, 2004).

A elaboração do conhecimento pelo aluno encontra-se na intersecção de diversas formas de inter-relações sociais, dentre as quais três grandes grupos podem ser distinguidos: entre pares, entre alunos e professor e entre o professor e a turma. Assim, a sala de aula é o espaço social no qual as interações de todos os parceiros estão focalizadas sobre saberes de origem cultural. É a análise e o planejamento das ações para a resolução de problemas que geram a reflexão teórica dos alunos. Por isso a importância da elaboração de situações pedagógicas como um processo que combina a análise da ciência e a análise das ações. O professor em sala de aula é o representante de um projeto social educacional que satisfaz a demandas sociais e culturais e os próprios alunos devem estar implicados no aprendizado, enquanto sujeitos sociais, para que ocorram interações entre parceiros: professor e alunos (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 1996).

Breton (2009) amplia essa ideia afirmando que o homem não existe sem a educação que modela a sua relação com o mundo e com os outros e seu acesso à linguagem que moldam até as mais íntimas aplicações de seu corpo. Assim, a escola tem importante papel no desenvolvimento humano, como espaço privilegiado de relações sociais (Vigotsky, 1998). Ao criar e organizar um meio e situações capazes de provocar aprendizado, o professor deve engajar-se de forma decisiva. Um dos seus objetivos fundamentais é saber caracterizar as situações, organizando um ambiente propiciador do aprendizado (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 1996).

Este modelo fornece aos autores a maioria das especificações de formatação necessárias para a preparação de versões eletrônicas dos seus documentos. Todos os componentes padrões dos textos foram especificados por três razões: (1) facilidade de uso aquando da formatação de textos individuais, (2) cumprimento automático de requisitos eletrônicos que facilitam a produção simultânea ou posterior de produtos eletrônicos, e (3) conformidade de estilo ao longo das atas da conferência.

2.2 Emoção e Prática Docente

A emoção é apontada desde tempos pré-socráticos como inferior em relação à razão, mais primitiva, menos inteligente, mais bestial, menos confiável e mais perigosa, portanto, precisando ser controlada pela razão. Tal compreensão parte do princípio de que há uma distinção razão-emoção como sendo dois tipos naturais diferentes, dois aspectos contraditórios e antagônicos da alma. Foi somente no século XVIII que esse pensamento encontrou oposição.

Niedenthal (2008) aponta a emoção como fundamental para uma compreensão do mundo social e para o desenvolvimento do repertório comportamental de um indivíduo. Para Fisher e Manstead (2008) não apenas comportamental, mas funcional, no sentido de que ajuda o indivíduo a lidar e superar seus problemas. Barrett (2012) enfatiza que as emoções não são ilusões, elas são reais e merecedoras de estudos científicos.

Camargo (2004) conceitua o termo emoção como um sistema motivacional maior, que pode ser definido como uma ação de um sistema orgânico total, com componentes de representação,

expressão e motor-fisiológico, diferente do termo sentimento, que pode ser empregado à uma expressão motor-fisiológica menos declarada do que a emoção. A emoção é a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário na relação do indivíduo com o mundo. Ela preenche o horizonte, é breve e explícita em seus termos gestuais, mímicas, posturas e modificações fisiológicas. A emoção é a recitação moral do acontecimento, restando clara em sua expressão. Ela se exprime em uma série de mímicas e gestos, em comportamentos e em discursos cultural e socialmente marcados, sobre os quais também exercem influência os recursos interpretativos e a sensibilidade individual (Breton, 2009). Barrett (2012) condensa esse pensamento na declaração de que as emoções são parte da realidade social, são, ao mesmo tempo, socialmente construídas e biologicamente evidentes.

A emoção como função primária do indivíduo, se torna complexa no decorrer do processo de apropriação da cultura, estabelece relações com outras funções psicológicas como atenção, memória, percepção, pensamento e vontade, formando um sistema motivacional complexo e interdependente, mediado pela relação com os outros e pela linguagem (Camargo, 2004). Como nos diz Heller (1993), aprendemos a sentir e as emoções são os sentimentos mais complexos que aprendemos. E elas são relacionais, uma vez que “o grupo é o terreno fértil das emoções, onde se desenvolvem ao máximo” (Breton, 2009, p. 164).

O pensamento humano tem suas origens na esfera motivadora da consciência, isso inclui nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, e nosso afeto e emoções, a tendência afetiva e volitiva permanece por trás do pensamento. “Somente aqui encontramos a resposta ao ‘por quê?’ final na análise do pensar” (Vigotski, 2010). Para Heller (1993), um ato de inteligência (pensamento cognoscitivo, solução de problemas) não pode existir sem implicação, por isso aprendizagem e sentimento avançam paralelamente. “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela” (Vigotski, 2010, p. 139).

Clot (2007, p.32) enfatiza que é na mediação da emoção que se forma a ação mental, tendo o que ele denomina de papel dinamogênico no comportamento humano, “comover é pôr em movimento”, é tonificar o corpo para agir. Em uma atividade com o tempo necessário disponibilizado, as emoções se convertem em um instrumento de ação eficaz, constituindo o fenômeno fundamental da natureza humana. A emoção é, então, aquilo que responde pelo movimento divergente do pensamento, sendo criadora enquanto o força a sair do lugar comum (Kastrup, 1999).

Na prática docente, como uma atividade implicada, o vínculo afetivo é necessário para uma boa aprendizagem e, também, uma boa aprendizagem pode propiciar um vínculo afetivo positivo. Toda emoção pode ser orientada pelo educador em qualquer sentido e ligar-se a qualquer estímulo, tornando o mais árduo trabalho educacional em uma fonte inesgotável de excitações emocionais (Vigotski, 2010).

Vigotski (2010) apontava para o fato do racional e o emocional serem partes um do outro, que ambos estão localizados em nossas crenças, às vezes profundamente retidas e amiúde largamente tácitas acerca do mundo, da educação, da pesquisa e da escrita. A experiência e estudos deste autor mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. “Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si” (Vigotski, 2010, p. 143).

3 Metodologia

A presente pesquisa foi uma abordagem qualitativa no contexto escolar para revelar a mediação da emoção na prática docente através de três sistemas de atividade de interação: o Sistema de

Atividade Aula Expositiva, Sistema de Atividade de Aplicação da Teoria em Situações Concretas e; Sistema de Atividade de Verificação da Apropriação dos Conceitos Teóricos por parte dos Alunos.

O locus foi o curso de Administração de uma Universidade Tecnológica Federal brasileira. Curso que contava, em 2012, com onze (11) professores advindos de diversos departamentos da instituição, e oitenta e sete (87) alunos distribuídos em dois semestres. Dos onze professores seis concordaram em participar da pesquisa.

A coleta de dados compreendeu filmagem dos sistemas de atividades em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com professores e alunos e observação, em um processo construtivo-interpretativo, veiculando a interpretação ao contexto, norteada pela autoconfrontação, conforme proposta por Clot (2007).

As filmagens realizadas na sala de aula, depois de editadas, foram assistidas pelos professores. Momento em que o professor concedia a primeira entrevista, que uma vez transcrita, era novamente lida para o professor, momento em que este podia fazer alterações no texto, aprofundar ou esclarecer suas falas da entrevista anterior. Os encontros ocorreram nas dependências da Instituição de Ensino.

Como parte do método da autoconfrontação, as entrevistas apresentaram estímulos para a manifestação dos sujeitos participantes da pesquisa por serem acompanhadas de um diálogo permanente com a pesquisadora. As entrevistas foram semiestruturadas, com roteiro de perguntas abertas, gravadas e, posteriormente, transcritas e lidas para os professores, gerando uma nova entrevista. No caso dos alunos ocorreu apenas uma entrevista em sala de aula com cada turma após as aulas.

A observação considerou a participação ou não dos alunos nas atividades propostas, mais os gestos, posturas, mímicas e deslocamentos dos mesmos, no espaço social da sala de aula. A análise das falas, geradas a partir das filmagens e entrevistas, considerou a implicação do sujeito com o sistema de atividade em foco, por exemplo, palavras que denotavam simpatia e antipatia, gostar e não gostar, raiva, desgosto, medo, paixão, ciúme, prazer, desprazer, irritação, tom e altura da voz. Considerou-se que os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos, exprimiam emoções, desempenhavam atos, acentuavam ou nuançavam o discurso, manifestando significações para si e para os demais. O rosto e o corpo entregam-se à compreensão daqueles que os percebem mediante sinais que os atravessam (Breton, 2009).

Para Clot (2010) só é possível analisar possibilidades de desenvolvimento através de uma metodologia indireta, que consiste na replicação da experiência vivida. Por isso, ao confrontar os professores com os vídeos das atividades, procurou-se levá-los a se interrogarem sobre o que eles observavam da própria atividade, convidando-os a descrever o mais precisamente possível os gestos e as operações observáveis na gravação em vídeo até que “se manifestassem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida fosse flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica” (Clot, 2010, p. 240).

A análise dos dados se desenvolveu a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, gerando novas zonas de inteligibilidade da realidade. Zona de inteligibilidade é definida por Rey (2005, p. 7) como “aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”.

Todos os procedimentos basearam-se no pressuposto de que as conversações geram uma corresponsabilidade devido a cada um dos participantes se sentir sujeito do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. É um processo ativo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, e é nele que o outro se envolve em suas reflexões e emoções (Rey, 2005). Assim, a análise dos dados teve como característica considerar várias situações

encadeadas na coleta e análise de dados, apoiando-se na linguagem dirigida ao outro, pois “conheço-me apenas na medida em que sou eu mesmo um outro para mim” (Vigotsky, 1998).

De acordo com Clot (2007), o movimento/ato de pensar, que vai da ideia à palavra é a história de um desenvolvimento, proporciona aos sujeitos da pesquisa condições para realizar/organizar as suas atividades, procurar alguma coisa nova em si mesmo, por eles mesmos, a experiência tem uma história e sua análise transforma essa história. É a reflexão sobre a atividade realizada na presença do outro que pode romper com a alienação, pois existe uma gama de níveis de elaboração da experiência profissional entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que dizem que fazem e aquilo que fazem daquilo que dizem, que gesta a possibilidade de desenvolvimento do trabalhador.

As informações coletadas foram analisadas em relação umas com as outras e com a teoria. A significação de cada registro empírico durante o desenvolvimento da pesquisa foi um ato de produção teórica, o qual, em seu conjunto, está por trás desse ato de inteligibilidade (Rey, 2005). O que se buscou explicitar, através das falas e da observação da interação dos sujeitos, foi a produção do sentido da atividade em cada um dos sistemas estudados, para através dele revelar a mediação da emoção na prática docente.

4 Apresentação e Análise dos Dados

O primeiro contato com os professores do curso ocorreu em uma reunião da coordenação de curso, em que foi exposto o projeto da pesquisa e os professores sanaram dúvidas. Após esta reunião foi enviado um e-mail para os onze professores que atuavam no curso, convidando-os a participarem da pesquisa destes, sete professores responderam, seis concordaram em participar. Novo e-mail foi enviado a estes seis professores agendando a primeira gravação de vídeo.

No dia e local agendados, a pesquisa era explicada aos alunos e, ao professor iniciar suas atividades, iniciava-se também a gravação do vídeo. O tempo dos vídeos variaram entre cem e cento e cinquenta minutos, dependendo do número de aulas de cada professor. Após a saída do professor de sala de aula, os alunos eram entrevistados sobre as atividades realizadas e as interações ocorridas. Foram gravados seis vídeos, um de cada professor, contemplando os três sistemas de interação propostos na metodologia. Em função da preocupação dos professores com o tempo que dispenderia a confrontação com o vídeo e a entrevista, os vídeos foram editados focando aspectos que mostravam maior relevância para a pesquisa, como os momentos de interação entre professor e alunos, entre alunos e entre estes e o conteúdo, passando a terem em média trinta minutos para exibição. Em um segundo encontro com cada professor, este assistia ao vídeo gravado de suas atividades com os alunos e concedia a primeira entrevista, que também era gravada. Após transcrição desta entrevista, agendou-se a leitura da transcrição para o professor, que neste momento podia fazer alterações no texto, aprofundamento, esclarecimento e até mesmo exclusão de falas da entrevista anterior, também podia ampliar as observações sobre o tema da pesquisa. Em paralelo as entrevistas com os professores, ocorreram reuniões com a coordenação de curso, coleta de dados do projeto pedagógico do curso e da página institucional, além de observação do ambiente e das relações.

A organização das informações, após o final da coleta, compôs-se de assistir os vídeos, ler e assistir todas as entrevistas, revisar as anotações da observação. A análise realizada considerou conjuntamente os vídeos, as falas de professores e alunos, a observação e o referencial teórico, em um processo dialógico de construção da informação, com categorias de pesquisa o sujeito, a atividade dirigida e situada deste, a prática docente e seus sistemas de atividade, o sentido e o significado, a mediação de instrumentos e ferramentas, da comunidade, da divisão de trabalho e das

regras. Estas impregnaram, através da circularidade e conexão, a apresentação e análise dos dados na construção de novas zonas de inteligibilidade sobre a mediação da emoção.

Da análise das informações emergiram temas recorrentes nas falas dos professores que foram a preocupação com a formação profissional dos alunos, as comparações entre o curso de administração e os cursos de engenharias ofertados na mesma instituição, a avaliação do docente pelo aluno, a imaturidade dos alunos e o uso de aparelhos eletrônicos em sala, os estereótipos como a “turma do fundão”, o respeito nas relações, a disposição dos professores em rever e mudar sua prática e depoimentos quanto às próprias emoções.

Em relação a estes temas foi possível distinguir aproximações de sentido entre as falas dos professores dividindo-os em dois grupos, que também apontaram para semelhanças nas emoções e sentidos relatados pelos alunos, gerados nas atividades de interação. Como as emoções e os sentidos são dinâmicos, complexos e, às vezes, divergentes, colocando os sujeitos em movimento (Clot, 2007; Kastrup, 1999), essas semelhanças não permaneceram estáticas, muitas vezes os grupos de professores se mesclaram e em outros momentos convergiram para posicionamentos comuns. Por exemplo, a preocupação com a formação profissional dos alunos, manifestada por todos os professores, mas com sentidos diferentes. Para um grupo essa preocupação se reverteu no esforço por vencer os conteúdos das disciplinas e habilitar os alunos no uso de ferramentas e símbolos já estabelecidos na cultura. Para outro grupo representou levar o aluno a pensar, a refletir sobre a realidade, desafiando-os à novas apropriações dos símbolos inerentes à administração. Note-se que para o primeiro grupo a sala de aula personificou um embate, com professores que sabem o que querem e como consegui-lo e alunos que devem ser receptivos. A distinção entre os dois grupos segue em relação à propalada imaturidade dos alunos e ao uso de aparelhos eletrônicos em sala, às rotulagens como a “turma do fundão” e o que seria tratar os alunos com respeito.

Quando trataram de suas próprias emoções, percebeu-se professores que se sentem mais confortáveis deixando este tema fora da sala de aula, ou responsabilizando os alunos pelas emoções que afloram na sala. Os professores que expressaram a pré-disposição por gostar do curso e de seus alunos influenciaram diretamente nas relações estabelecidas com as turmas. Importante ressaltar que todos os professores se declararam dispostos a rever e mudar sua prática docente.

Ao se confrontarem as diferenças da prática dos dois grupos de professores, com as emoções expressas pelos alunos verificou-se que, o primeiro grupo suscitou ressentimento, raiva, sentimento de injustiça, tristeza, depreciação, vergonha, desafeto, antipatia e medo, emoções que construíram sentidos divergentes entre professores e alunos. Mesmo que a atividade tivesse iniciado com base em um sentido compartilhado e tido como legítimo, novos sentidos se introduziram na atividade em função das emoções que emergiram e se mostraram contrárias à sustentação das atividades propostas pelos professores e impeditivas da geração de novas atividades em que os alunos se implicassem (Vigotski, 2010).

Em relação ao segundo grupo sobressaiu-se o prazer de estar em sala, afeto, simpatia, amizade, alegria e aceitação, que contribuíram na construção de sentidos compartilhados por professores e alunos, sustentando as atividades propostas e gerando novas atividades de cooperação sistemática entre o professor e os alunos (Vigotski, 2010).

A realização da presente pesquisa propiciou momentos de reflexão sobre a prática docente para todos os envolvidos. Mudanças ocorreram ao longo da pesquisa e outras foram relatadas como pretendidas, compreendendo novas dinâmicas de aula, reorganização de horários e conteúdos, novas formas de avaliação e até mesmo decisões relacionadas a uma nova constituição do sujeito, corroborando a complexidade e não compartimentalização do sujeito concreto (Bulgacov & Vizeu, 2011).

5 Conclusões

Pesquisar temas como emoção, com a modificação epistemológica que ele requer, apropriados no âmbito da pesquisa em administração pode expandir o entendimento de todos os sujeitos envolvidos. Por isso a proposta metodológica deste trabalho foi uma coleta, apresentação e análise de dados através de um processo construtivo-interpretativo, em uma abordagem qualitativa, norteadas pela autoconfrontação, vinculando a interpretação ao contexto, a partir do modelo teórico de sistema de atividade com categorias de pesquisa, construindo novas zonas de inteligibilidade sobre a mediação da emoção.

Considera-se que o objetivo de revelar a mediação da emoção na prática docente do ensino de Administração a partir de uma análise situada foi alcançado e que, ao revelar a mediação da emoção na prática docente, contribuiu-se na inovação dos temas e desafios que a constituem, rompendo com o ainda dominante funcionalismo presente nessa prática, e oferecendo subsídios para sua revisão, o que foi possível por basear-se em uma aproximação qualitativa a esta prática.

A partir do exposto, ratifica-se que a emoção é a própria mola propulsora do processo significativo de ensino-aprendizagem, que ela é a gênese e sustentação da atividade humana, que é através dela que o sujeito constrói sentido. Deseja-se que a presente pesquisa possa contribuir para reflexão dos sujeitos nela envolvidos, e também dos que estejam dispostos a refletir sobre sua prática, na construção de uma educação mais significativa e, por conseguinte, mais efetiva, para alunos, professores e sociedade.

A zona de inteligibilidade gerada a partir desta pesquisa não esgota a questão da mediação da emoção na atividade, tampouco a construção de novos modelos de sistema de atividade humana, pelo contrário, espera-se que tenham despertado curiosidade e aberto novas possibilidades de aprofundamento e crítica ao aqui exposto, para ampliar o escopo da abordagem histórico-cultural. Lembrando que na concepção de conhecimento aqui adotada este não tem correspondência linear e imediata com o “real”, mas está intrinsecamente ligado à subjetividade e à inteligibilidade de quem o organizou, mesmo incorrendo no risco do enfrentando por afastar-se da objetividade (Rey, 1999; 2003).

Agradecimentos. A secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo do Estado do Paraná. À Fundação Araucária e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Referências

- Barrett, L. F. (2012). Emotions Are Real. *Emotion*, 2(3), 413-429.
- Breton, D. L. (2009). *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes.
- Bulgacov, Y. L. M., & Vizeu, F. (2011). A positividade da emoção na prática da pesquisa social em organizações. *Cad. EBAPE*, 9(1), 488-509.
- Camargo, D. (2004). *As emoções & a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores.
- Camargo, D. de, & Bulgacov, Y. L. M. (2006). *Identidade e emoção*. Curitiba: Travessa dos editores.
- Camargo, D. (2012). *Notas de discussão para grupo de estudo*. Grupo de Pesquisa: Práticas, Subjetividade e Organizações. Curitiba: [s.n.].

- Cassandre, M. P., Canopf, L., Tibola, J. A., & Bulgacov, Y. L. M. (2010). Gênero e Estilo na prática das Manipuladoras de Alimentos: uma aproximação empírica aos estudos organizacionais na perspectiva sócio-histórica e cultural. Em ANPAD. *Anais do XXXIV Encontro Nacional da Pós-graduação em Administração*. CD-ROM. Rio de Janeiro, RJ.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Daniels, H. (2011). *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola.
- Fisher, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). Social Functions of Emotion. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Ed.). *Handbook of emotions*. 3.ed. New York: The Guilford Press.
- Garnier, C., Bednarz, N., & Ulanovskaya, I. (1996). *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista*. Escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Heller, A. (1993). *Teoria de los Sentimientos*. México, DF: Distribuciones Fontamara, S.A..
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus.
- Libâneo, J. C. (2004 set/out/nov/dez). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. 27, 5-24.
- Niedenthal, P. M. (2008). Emotions Concepts. In: Lewis, M.; Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (ed.). *Handbook of emotions*. 3.ed. New York: The Guilford Press.
- Rey, F. L. G. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos da construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Teixeira, E. (2005) *Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural*. Pato Branco: FADEP.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.