

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DOS SANTOS SILVA

AUTOGESTÃO DOCENTE DE EMOÇÕES NEGATIVAS EM SITUAÇÕES
DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA

JOÃO PESSOA – PB
2014

ANA PAULA DOS SANTOS SILVA

AUTOGESTÃO DOCENTE DE EMOÇÕES NEGATIVAS EM SITUAÇÕES
DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências acadêmicas para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando C. B. de Andrade.

JOÃO PESSOA - PB
2014

S586a Silva, Ana Paula dos Santos.
Autogestão docente de emoções negativas em situações de
conflitos relacionais na sala de aula / Ana Paula dos Santos
Silva.- João Pessoa, 2014.
153f. : il.
Orientador: Fernando C. B. de Andrade
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Educação - estudos culturais. 3. Autogestão
docente. 4. Emoções negativas. 5. Conflitos relacionais - sala
de aula. 6. Teoria walloniana.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

ANA PAULA DOS SANTOS SILVA

AUTOGESTÃO DOCENTE DE EMOÇÕES NEGATIVAS EM SITUAÇÕES DE
CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, em cumprimento às exigências acadêmicas para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 29 de agosto de 2014.

Banca examinadora

Profa. Dra. Fabíola de Sousa Braz Aquino – UFPB/PPGPS
Examinadora Externa

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena – UFPB/PPGE
Examinador Interno

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade - UFPB/PPGE
Orientador

Prof. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo – UFPB/PPGE
Suplente

Ao meu esposo, Igor José da Silva Florentino, pela paciência, apoio incondicional de todas as horas, por sempre ter me incentivado a estudar e a buscar o crescimento pessoal e profissional.

Ao meu pai, José da Silva, in memoriam, pois sei que, se estivesse comigo, me apoiaria, bastante orgulhoso de minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o doador da vida e meu guia constante, possibilitando-me novas forças a cada amanhecer.

Aos professores Dr. Fernando César Bezerra de Andrade e Dra. Carmen Sevilla G. dos Santos, meus orientadores de pesquisa e extensão na graduação, que me proporcionaram os primeiros contatos com a pesquisa científica através de seus projetos. A vivência com vocês me fez adquirir conhecimentos fundamentais que contribuíram para que eu chegasse aqui.

Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade, orientador deste trabalho, que me acompanhou neste percurso e, com sua dedicação, e competência inquestionável proporcionou-me o suporte, não apenas teórico-metodológico, mas também afetivo para a conclusão desse trabalho.

Aos membros da banca examinadora na Qualificação e na Defesa Final, Professora Dr.^a Fabíola de Souza Braz Aquino e Professor Dr. Ricardo Lucena, pelo exame cuidadoso que contribuiu de várias formas para a melhoria da qualidade deste trabalho.

Aos professores e professoras que participaram voluntariamente desse estudo, pois sem suas colaborações nada disso seria possível. Suas experiências, juntamente com as minhas reflexões à luz da literatura, resultaram nesta produção, com que espero contribuir para a produção de conhecimento sobre a autogestão docente de emoções negativas diante da violência e da indisciplina na sala de aula.

À Prof.^a Dr.^a Alásia Santos, que acreditou em mim, durante a Graduação, e aos Professores Edson de Carvalho Guedes, sempre disponível para atender a meus apelos, e Luciano de Sousa, pela ótima experiência no Estágio Docência.

À minha mãe, Maria de Lourdes dos Santos Silva, pelos incentivos e bênçãos constantes, no seu estilo silencioso e observador.

A minhas irmãs, Inácia dos Santos Silva, Maria da Penha dos Santos Silva, Maria da Guia dos Santos Silva, Luciene dos Santos Silva, Luciana dos Santos Silva, Maria do

Carmo dos Santos Silva; e ao meu irmão, Luciano dos Santos Silva, por estarmos sempre juntos e unidos.

A minhas amigas, Erica Jaqueline Pinto e Jackeline Susan Silva, pelo incentivo e apoio nos momentos difíceis nessa caminhada.

A minhas colegas durante a Graduação, Daiane Firino e Roberta Aguiar, pelo incentivo em continuar a caminhada na busca pelo conhecimento.

Desenvolvendo-se num outro plano, a emoção nem por isso deixa de ser, entre o automatismo e a ação objetiva, um momento de evolução psíquica. Ela é o traço-de-união entre o movimento, que lhe é preexistente, e a consciência, que ela inaugura.

Henri Wallon

SILVA, Ana Paula dos Santos. **Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

RESUMO

Objetivou-se analisar a autogestão de emoções negativas de docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula, com base no modelo walloniano, que considera a pessoa como ser orgânico e social, composto pelos campos afetivo, motor e cognitivo. Participaram desta investigação 17 docentes pertencentes a duas escolas públicas de João Pessoa, sendo 15 professoras e dois professores do Ensino Fundamental. Na coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas nas escolas, para coletar dados referentes aos campos funcionais afetivo, motor e cognitivo, a partir de como os participantes caracterizaram o conflito relacional em suas salas de aula, bem como as emoções negativas decorrentes da vivência desses conflitos. As entrevistas foram transcritas literalmente, derivando-se os eixos analíticos das categorias criadas, apoiados no modelo teórico adotado. Esses dados foram ainda submetidos à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009) e à literatura sobre indisciplina e violência na escola, de um lado, e, de outro, sobre a Síndrome de *Burnout* e o mal-estar docente. A análise permitiu que os resultados fossem organizados em quatro momentos: a identificação do conceito de conflito relacional, a descrição da experiência emocional e das intervenções pedagógicas e a autoavaliação sobre a afetividade e ações adotadas no contexto de sala de aula. Os resultados mostraram serem a violência e a indisciplina na escola percebidas como os conflitos relacionais que enfrentavam nesse ambiente; a autogestão das emoções negativas mais referidas (tristeza, frustração, raiva, angústia, revolta e medo, por ordem decrescente) implicava em contenção emocional em sala de aula e na sua expressão (por vezes em contexto ou forma inadequados) fora daquele ambiente de trabalho; ao lado dessas estratégias, atividades compensatórias (de lazer e cuidado de si, sobretudo). A autogestão de emoções negativas através dessas estratégias, em sala de aula, causava aos sujeitos sofrimento psicológico (cujos sintomas associam-se às primeiras fases da Síndrome de *Burnout*), físico (dores, alterações metabólicas, descontrole motor) e emocional (sobretudo oscilações de humor). No campo cognitivo observou-se que, mesmo diante desse quadro, as educadoras sentiram dificuldades em pensar sobre suas emoções negativas, bem como sobre suas ações considerando essas emoções nesse contexto. A análise das entrevistas no que se referiu a esse campo demonstrou uma quantidade significativa de disjunções de pessoa e de conteúdo. Contudo, identificou-se também, embora minoritariamente, a integração dos campos funcionais por uma docente, que se referiu à utilização de emoções negativas como elemento de automotivação para o trabalho. Consequentemente, nas considerações finais, afirma-se ser preciso, em contextos de conflitos relacionais, a integração intencional dos campos funcionais para a autogestão docente das emoções negativas, que devem ser consideradas não como obstáculos à intervenção pedagógica nas interações com o alunado, mas como elemento motivador para o trabalho docente, desde que adequadamente autogeridas, isto é, tomadas como referência para a autoconsciência emocional e a análise dos processos interativos que se passam na sala de aula. Logo, enfatizou-se a necessidade, na formação docente, de desenvolver habilidades para que tais condições de aproveitamento das emoções negativas ocorram.

Palavras-chaves: Autogestão docente. Emoções negativas. Conflitos relacionais. Sala de aula. Teoria walloniana.

SILVA, Ana Paula dos Santos. Self-management of negative emotions by teachers in interactive conflicts at classroom. 2014. 149 f. Dissertation (Masters Degree in Education) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ABSTRACT

This research analyzes self-management of negative emotions by teachers in context of interactive conflicts at classroom, with the epistemological basis on Wallon's model, which considers the person as a social and organic being, composed by the affective, motor and cognitive functional fields. The sample consisted of 17 teachers (15 women and two men) belonging to two public elementary and secondary schools of João Pessoa-PB. Semistructured interviews were conducted within schools to collect data related to affective, cognitive and motor fields, inferred from how participants characterized the interactive conflict in their classrooms as well as the negative emotions arising from experience of these conflicts. The interviews were transcribed verbatim and identified themes from the categories created, based on the adopted theoretical model. These data were analyzed according Bardin's perspective (2009) and in the light of the literature on indiscipline and violence in schools, on the Burnout and teachers' malaise. Thus, the results were organized in four stages: identification of the concept of interactive conflict, the description of emotional experience and pedagogical interventions and self-assessment on the affection and actions taken in the context of the classroom. According to the results, violence and indiscipline in schools are perceived as interactive conflicts teachers have to face at classroom; the most frequently mentioned self-management of negative emotions (sadness, frustration, anger, anxiety, anger and fear, in descending order) were emotional restraint in the classroom and their expression outside that workplace (sometimes inappropriately, in context or form); beside these strategies, compensatory activities (leisure and self-care, especially) were referred. Self-management of negative emotions through these strategies, in the classroom, caused psychological distress to individuals: their symptoms were associated with the early stages of *Burnout*, such as physical pain, metabolic disorders, uncontrolled motor; and emotional stress (especially mood oscillations). In cognitive field it was observed that, despite these concerns, teachers considered that it was difficult to think about their negative emotions, as well as on their actions considering these emotions in this context. The analysis of interviews in regard to affective field identified, in speech, a significant amount of person's and content's disjunctions. However, in one case only, it also identified the integration of functional fields, by a teacher who referred to the use negative emotions as an element to motivate herself at work. As a result, in concluding remarks, it is affirmed to be necessary, in the context of interactive conflict, the intentional integration of functional fields to the teaching self-management of negative emotions, which should not be seen as obstacles to the educational intervention in interactions with pupils, but as a motivating factor to teaching, provided the appropriate self-governing, taken as a reference to emotional self-awareness and analysis of interactive processes. That implies developing skills to emotional self-awareness and to analyze interactions at classroom. Hence, it was emphasized that teachers' training should include such conditions to benefit from negative emotions occurrence.

Key words: Emotional self-management. Negative emotions. Teachers. Interactive conflicts at classroom. Wallon's theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

TABELA 1	Sintomas do <i>Burnout</i> em seus aspectos físicos, psicológicos e comportamentais	31
TABELA 2	Períodos de atividades das entrevistadas na docência, na Rede Pública de Ensino e nas escolas	63
TABELA 3	Identificação dos conflitos vivenciados pelos professores e professoras na sala de aula	66

FIGURAS

Figura 1	Modelo de análise da compreensão das emoções docentes a partir da psicogenética walloniana	51
Figura 2	Modelo de entrecruzamento dos campos funcionais walloniano.	128

GRÁFICO

Gráfico 1	Emoções negativas docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula	79
-----------	--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CAPÍTULO	
	VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA: REFLEXOS DESSES CONFLITOS NA VIDA EMOCIONAL DE DOCENTES: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	22
2.1	Indisciplina na escola.....	28
3	CAPÍTULO	
	PRINCIPAIS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DOS ESTUDOS SOBRE EMOÇÕES	34
3.1	A psicogenética do desenvolvimento de Henri Wallon.....	40
3.2	A constituição da pessoa a partir dos Campos Funcionais: o afetivo, o cognitivo e o motor.....	45
3.3	Contribuições do modelo psicogenético walloniano para compreender a autogestão docente de emoções negativas em situação de conflito relacional.....	47
4	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	53
5	CAPÍTULO: RESULTADOS E DISCUSSÕES	
	AUTOGESTÃO DOCENTE DE EMOÇÕES NEGATIVAS DIANTE DE SITUAÇÕES DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA.....	59
5.1	Perfil dos professores e professoras participantes da pesquisa.....	60
5.2	Conflitos relacionais na sala de aula: o que dizem os professores e professoras.....	65
5.3	O Campo Afetivo: emoções docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula.....	79
5.3.1	Tristeza: um dos sentimentos recorrentes nas docentes em situações de conflitos relacionais.....	84
5.3.2	Convivendo com as emoções negativas em sala de aula.....	92
5.4	O Campo Motor: reflexo no corpo e ação docente a partir de emoções negativas em situações de conflitos em sala de aula.....	102
5.4.1	Emoções negativas e seus efeitos: o corpo como instrumento de trabalho das emoções.....	103

5.4.2	Ação docente nas situações de conflitos relacionais na sala de aula.....	109
5.5	O Campo Cognitivo: O Campo Cognitivo: Reflexão docente acerca das próprias emoções negativas e da forma de agir diante das situações de conflitos relacionais na sala de aula.....	117
5.5.1	O que pensam os docentes sobre suas emoções negativas em sala de aula....	118
5.5.2	O que pensam as educadoras sobre suas ações nas situações de conflitos relacionais em sala de aula.....	124
5.5.3	Pensamento, ação e emoção: elementos que se entrecruzam e que determinam a ação docente.....	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
8	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICES	149
	Apêndice A- Roteiro para entrevistas	
	Apêndice B- Ficha Individual_Perfil docente	
	Apêndice C-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	

1 INTRODUÇÃO

Desde o surgimento do ser humano, verificamos a presença de uma série de conflitos em sua vida, seja em termos pessoais, seja em termos profissionais, sendo esses, portanto, inerentes à condição humana (ELIAS, 1997; FERNÁNDEZ, 2005; CHRISPINO, 2007; VASCOCELOS, 2008; PACHECO, 2008). Sua ocorrência individual ou coletivamente conduz uma série de tensões e requer soluções para um melhor convívio interpessoal. Fernández (2005, p.21), enfatiza que “o conflito é parte do processo de crescimento de qualquer grupo social e do ser humano”, sendo para a autora importante saber “tratar esse conflito” para o bem do maior número de pessoas.

Para Elias, os seres humanos, por serem diferentes entre si, eles necessariamente se relacionam uns com os outros de maneiras conflituosas, ou seja, o conflito é inerente às relações humanas e, portanto, sociais. Para este autor, não é a agressão que deflagra os conflitos, mas o contrário, ou seja, são os conflitos que deflagram a agressão (ELIAS, 1997). Logo, se mal geridos, ou quando não encaramos o conflito com responsabilidade, a tendência é que ele se converta em confronto e violência (VASCONCELOS, 2008).

Em suma, os conflitos resultam, sobretudo, da convivência social do ser humano com suas contradições, pois relações humanas são permeadas por diferentes culturas, pluralidade de percepções, sentimentos, crenças e interesses. Os conflitos, em sua natureza não são únicos, eles variam conforme a cultura, o tempo, as crenças e os diferentes espaços onde ocorrem ou não relações sociais, pois também devemos considerar o conflito intraindividual. Além disso, temos os conflitos étnicos, de valores, de informação, de interesses, interpessoais dentre outros. Para este estudo consideramos os conflitos interpessoais ou relacionais, pois eles, de acordo com Vasconcelos (2008, p.21) “pressupõe, pelos menos, duas pessoas em relacionamento, com suas perspectivas, valores, sentimentos, crenças e expectativas”. Ademais, seu processo expressa as contradições entre o dissenso na relação interpessoal e as estruturas, interesses ou necessidades contrariados.

Em se tratando dos conflitos no âmbito escolar, o centro de ensino constitui-se como um espaço dinâmico, e como tal, é dotado de movimento, atividades, relações e desenvolvimento humano, o que envolve necessariamente a presença de conflitos, dentre eles os interpessoais ou relacionais. Por isso eles devem ser admitidos como

parte da vida cotidiana da escola e como elemento na vida profissional dos docentes (ANDRADE, 2007), ou seja, um aspecto da profissão e não necessariamente um elemento de impedimento da prática pedagógica do professor, visto que de acordo com Ortega e Del Rey (2002) o conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder, sendo a escola obrigatória um deles.

De acordo com Andrade (2007), além dos conflitos cognitivos comuns do processo de aprendizagem, a escola também é palco de tensões e conflitos relacionais oriundos, sobretudo, de situações de confrontos e desentendimentos entre professor/aluno e entre alunos/alunos. Os conflitos relacionais no espaço escolar, tanto podem surgir a partir de elementos endógenos, ou seja, elementos que surgem no próprio ambiente escolar, como por exemplo, relações sociais mal sucedidas entre alunos e professores, como também de elementos exógenos, aqueles que estão fora do ambiente escolar, mas que podem refletir nesse espaço, a exemplo o contexto social de cada indivíduo.

Neste estudo trataremos de dois tipos de conflitos relacionais que consideramos serem mais recorrentes no ambiente escolar e o motivo de queixas de muitos professores e professoras: a violência em suas várias manifestações _ físicas, verbal, psicológica e simbólica_ (ABRAMOVAY; RUA, 2002) e a indisciplina na sala de aula, considerada por Charlot (2005) como um ato de transgressão as normas, sendo sua causa, de acordo com Fernández (2005), o ressentimento, o desajuste curricular, o estresse dos professores e dos alunos. Ambos os conflitos relacionais tratados neste estudo são, portanto, resultados de uma escalada de conflitos mal geridos nas relações interpessoais no âmbito escolar. Tais conflitos relacionais servirão de pano de fundo para a compreensão da autogestão docente de emoções negativas na sala de aula, tendo como base a matriz teórica walloniana sobre emoções e constituição da pessoa em seus aspectos cognitivo, motor e afetivo (WALLON, 1981, 2007).

Na perspectiva walloniana as emoções são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central (WALLON, 1981, 1989). Para o autor, as emoções são estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, sendo, nesse sentido, sempre acompanhadas de alterações biológicas como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, mudança na resposta galvânica da pele. Além disso, também costumam provocar alterações na

mímica facial, na postura e na topografia dos gestos, evidenciando, principalmente, seu aspecto afetivo e motor.

Percebemos a partir dessa definição o caráter expressivo das emoções no ser humano, as quais mesmo sendo um componente subjetivo tem seu teor orgânico, visível em nossas expressões corporais. Nesse sentido, as emoções docentes emergem como um elemento essencial para a sua inter-relação com os alunos, pois com seu caráter “contagante” e sua natureza expressiva, desenvolvem uma modulação mútua recíproca nas mímicas e nas atitudes (THONG, 2007). Os docentes constituem-se também como referência comportamental e emocional para esse ambiente, sendo inclusive modelos de relações recíprocas, pois à medida que os professores e professoras demonstram-se emocionalmente abalados, os mesmos tendem a contagiar a sala de aula devido, principalmente, ao papel que exercem de mediação nesse espaço.

Os conflitos relacionais, muitas vezes, deixam os docentes desamparados e sem saber como agir. Raiva, desespero e medo são emoções que, segundo Galvão (1995), costumam acompanhar as crises, funcionando como um “termômetro” para tais conflitos. Por sua vez, Souza, Petroni e Andrada (2013) enfatizam que,

Na escola, observamos predomínio das emoções, e, via de regra, emoções negativas como medo, raiva, decepção indignação e frustração. Essas emoções que se apresentam de forma explosiva são geradoras de muitos conflitos que não são trabalhados, e arrebatam dos sujeitos à possibilidade de elaborá-las (528-529).

Nesse contexto, a ação do docente tem um papel preponderante para o desfecho final desses conflitos. Assim, nas interações marcadas pelos conflitos relacionais em que haja a elevação de aspectos emocionais, compete ao docente tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-la, invertendo o sentido de sua ação, ou seja, ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional resultante da situação, deve procurar contagiar a classe com sua racionalidade, tentando compreender as causas de sua emoção, reduzindo seus efeitos (ALMEIDA, 2010). Percebemos que, independentemente da causa dos conflitos relacionais, as estratégias para resolvê-los têm um papel determinante sobre seus efeitos, pois esses são fenômenos que interferem diretamente no clima emocional tanto dos alunos quanto dos professores, além de prejudicarem diretamente o clima social da sala de aula e a própria aprendizagem dos discentes.

Nesta perspectiva, como os docentes podem lidar com suas emoções negativas para mediar estes conflitos inerentes ao ambiente escolar (CHRISPINO, 2007; PACHECO, 2008), de forma a amenizar, ou até mesmo evitar a deflagração da agressão? Segundo Abramovay e Rua (2002) todo ato de agressão - física, moral, institucional - que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência.

O docente carrega em seu ofício não apenas a tarefa de ensinar os conteúdos disciplinares pré-estabelecidos pelo currículo escolar, ele também é responsável por estabelecer relações sociais positivas para com seus alunos, bem como facilitar e mediar tais relações entre os discentes, já que essas interações, sendo positivas, podem possibilitar um desempenho escolar mais satisfatório nos alunos no que tange as suas aprendizagens (RIBEIRO, 2010; TASSONI; LEITE, 2011), bem como tendem a prevenir situações conflituosas, como a indisciplina, as incivildades e até mesmo a violência na sala de aula. Enquanto sujeito escolar de inter-relações, o professor e a professora convivem diariamente em seu ofício com diferentes emoções tais como: angústias, preocupações, alegrias, tristezas e medos, pois trazem consigo uma cultura construída socialmente e historicamente para sala de aula. Logo, foi partindo desse pressuposto que investigamos a autogestão de emoções negativas de professores e professoras em situações de conflito relacional na sala de aula, considerando o docente como um ser completo, em seus aspectos culturais, sociais e psicológicos (WALLON, 2007).

Compreendemos o fator emocional um elemento relevante neste processo, já que as emoções “permitem ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo em que, sendo visível do exterior, constituem um primeiro recurso de interação com o outro” (GALVÃO, 2003, p.72).

Por ser um ambiente considerado complexo sob o aspecto das inter-relações, a sala de aula está a todo instante permeada pelo fator emocional de seus integrantes. As emoções encontram-se presentes nesse espaço, subsidiando essas relações, sobretudo, em situações de violência e indisciplina na sala de aula, requerendo dos professores e professoras a habilidade de autogerir suas emoções, principalmente as negativas, para que se possa manter a relação professor-aluno estável, bem como gerir de maneira eficaz tais situações conflituosas.

Almeida (2010, p. 91) afirma que “em geral, os professores demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas de sala de aula”, o que, segundo a

autora, é compreensível pela própria natureza da emoção. Ademais, de acordo com Ribeiro (2010) os docentes não têm formação específica para lidar com suas emoções em sala de aula. A autora nos mostra que apesar da importância da dimensão afetiva na relação educativa para a construção de um clima propício a elaboração de conhecimento, ela tem sido negligenciada tanto na prática da sala de aula quanto na formação dos professores que vão atuar na escola básica. Isso porque, provavelmente, esse espaço ainda é considerado apenas como um lugar para o raciocínio e aprendizagens de conteúdos pré-estabelecidos, sendo as emoções aspectos menos consideradas nesse ambiente.

Diante desse contexto, tivemos como questão norteadora da pesquisa: como os docentes autogerem suas emoções negativas diante de conflitos relacionais (violência e indisciplina) na sala de aula? Também nos coube indagar: quais emoções negativas são mais comumente vivenciadas pelos professores e professoras em sala de aula em situações de conflitos relacionais? Como essas emoções são expressas pelos docentes diante de tais situações? De que maneira os professores e professoras lidam com os conflitos relacionais, o seja, quais estratégias eles utilizam para gerir tais situações diante dessas emoções? O que eles e elas pensam sobre suas emoções negativas e suas ações nesses contextos considerando essas emoções? Pressupusemos que tais situações de conflitos na sala de aula tendiam a despertar emoções negativas nos educadores e educadoras e que os mesmos podiam ter dificuldades para gerir os conflitos relacionais na sala de aula considerando essas emoções.

A partir das questões propostas e do objeto estudado, tivemos como objetivo geral analisar a autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula, tendo como base a concepção walloniana¹ da pessoa completa a partir dos campos afetivo cognitivo e motor. No intuito de alcançar tal objetivo definimos os seguintes objetivos específicos: identificar os conflitos relacionais vivenciados pelos professores e professoras em sala de aula. Para contemplar o modelo epistemológico walloniano nesse cenário definimos para o campo afetivo _caracterizar os tipos de emoções negativas vivenciadas pelos professores e professoras em sala de aula diante de situações de conflitos relacionais; identificar a forma como os educadores e educadoras manifestam suas emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula; no campo motor: descrever quais estratégias são utilizadas pelos

¹ O modelo epistemológico walloniano da pessoa completa partir dos estágios de desenvolvimento e dos campos funcionais afetivo, motor e cognitivo encontra-se descrito no Capítulo III deste estudo.

docentes para gerir as situações de conflitos relacionais na sala de aula, considerando suas vivências em relação às emoções negativas; no campo cognitivo: verificar a concepção docente em relação as emoções negativas vivenciadas diante dos conflitos relacionais, bem como suas concepções no que tange as suas ações diante desses eventos.

A escolha por essa temática envolvendo os conflitos relacionais, considerando violência na escola e a indisciplina, é fruto de várias de nossas experiências durante o curso de graduação (Pedagogia), em que participamos de projetos de Iniciação Científica e Extensão Universitária envolvendo o assunto (ANDRADE; SANTOS; SILVA, 2009, 2010, 2011). Também é resultado de nossos questionamentos em relação a nossa percepção sobre os vários episódios de violência e indisciplina na escola que vêm deteriorando o clima emocional dos docentes em sala de aula, dificultando ainda mais o trabalho pedagógico do professor e sua relação afetiva com seus alunos.

Já a relação entre conflitos relacionais e as emoções docentes surgiu a partir do contado da autora com a temática em uma disciplina² cursada no segundo semestre do curso de mestrado. A partir de uma breve introdução sobre as emoções humanas no processo civilizador em seminários da disciplina, bem como as discussões sobre a violência durante esse processo e sua manifestação no espaço escolar, a autora despertou para o estudo das emoções negativas do docente em situações de violência e indisciplina na sala de aula, visto que a gestão de tais situações envolve uma série de fatores que vão desde os aspectos cognitivo (a forma como eu penso tais situações), afetivo (quais as emoções se manifestam nesses momentos) e psicomotor (maneira como são expressas essas emoções pelo corpo diante desses fenômenos). Em se tratando de emoções negativas como a raiva, a tristeza e o medo, é importante ressaltar a necessidade do docente conter a expressão de tais emoções para manter a relação professor-aluno mais harmoniosa, evitando desse modo a possibilidade de propagação dos conflitos relacionais na sala de aula.

Em termos acadêmicos, o presente estudo torna-se relevante, na medida em que possibilita investigar mecanismos de autogestão das emoções negativas de docentes, os quais podem constituir-se em mais uma ferramenta de empoderamento dos professores para a gestão da violência e da indisciplina na sala de aula, visto que as emoções

² Disciplina: Tópicos Especiais em Educação, período 2012.2 no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

perpassam as relações interpessoais no ambiente escolar. Isto porque, na perspectiva de Wallon, é pelas emoções que as costuras relacionais se efetivam (ALMEIDA, 2010).

Logo, considerando os aspectos relacional e afetivo do ato de educar, o professor e a professora precisam conhecer e entender a importância das emoções no ato de aprender e ensinar, bem como a necessidade de autogerir suas emoções diante das situações de conflitos relacionais na sala de aula. No entendimento de Paroliné (2011), a dimensão afetiva é o centro das possibilidades, tanto na construção da pessoa como sujeito social – o cidadão, quanto na construção do sujeito que aprende – o aprendiz.

Ressaltamos que neste estudo consideramos os sujeitos em sua totalidade, observando os elementos subjetivos, identitários, culturais de cada participante, sendo estes elementos imprescindíveis para a compreensão global do aspecto emocional dos sujeitos. A escola, a partir de seus membros, possui sua própria cultura baseada em diferentes regras, normas, tradições, saberes, afetos e comportamentos (DI ROSSI, 2000). Daí a importância dos fundamentos epistemológicos dos Estudos Culturais da Educação para o presente estudo, pois os conflitos relacionais são um fenômeno que, para serem mais bem compreendidos, requer que se considerem os aspectos culturais dos sujeitos envolvidos. Por sua vez, o caráter emocional das pessoas também não pode ser estudado de forma isolada do seu contexto social, pois “as emoções alcançam seu caráter qualitativo quando contextualizadas na realidade social que as produz” (LEME, 2003, p.94). Os Estudos Culturais têm como uma de suas características a interdisciplinaridade e por isso estão profundamente conectados a contemporaneidade, envolvendo-se em questões que as novas configurações do mundo em que vivemos assumem. Essas questões abarcam o estudo de diferentes fenômenos sociais, dentre os quais podemos destacar os conflitos relacionais, em especial a violência em suas diferentes formas de manifestação, que se constitui como um dos problemas mais gritantes da nossa sociedade contemporânea, por comprometer a vida humana, sua paz social e emocional.

A investigação aqui relatada, além desta introdução – que descreveu o objeto de estudo (situando-o no campo pesquisado, a sala de aula) os objetivos e a justificativa, encontra-se estruturada em três capítulos. O Capítulo 2, a seguir, discorre brevemente sobre os tipos de conflitos relacionais abordados neste trabalho, a indisciplina e a violência, bem como uma reflexão acerca das consequências desses conflitos relacionais na vida emocional dos docentes, sobretudo, no que concerne ao estresse decorrente das

emoções negativas nessas situações, em muitos casos, causador da Síndrome de *Burnout* em professores.

O Capítulo 3 aborda a teoria walloniana, tendo em vista ser a concepção teórica básica do nosso objeto de estudo. Nesse capítulo analisamos o processo de desenvolvimento emocional ao longo dos estágios de desenvolvimento, bem como a constituição a partir dos campos funcionais descritos por Wallon (2007) e seus estudiosos, especialmente Mahoney e Alemeida (2004, 2012), Almeida (2010) e Galvão (1995).

No Capítulo 4 abordamos o caminho metodológico: os procedimentos de coleta de dados, tratamento, categorias de análise e técnica de análise dos dados.

No Capítulo 5 apresentamos os resultados dos dados, os quais dividem basicamente em três grupos: o perfil das professoras e professores participantes, a identificação dos tipos de conflitos relacionais por eles e elas vivenciados e a autogestão docente de emoções negativas diante desses conflitos considerando os campos afetivo cognitivo e motor.

Nas considerações finais sintetizamos os resultados e apresentamos perspectivas de intervenções para a autogestão docentes a partir da integração dos campos funcionais descritos pela teoria walloniana.

CAPÍTULO 2

VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA ESCOLAR E OS REFLEXOS DESSES CONFLITOS NA VIDA EMOCIONAL DE DOCENTES: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A violência não é um estigma recente da nossa sociedade (FILHO, 2003; PAIN, 2012). Ela acompanha o homem desde tempos remotos, mas, a cada tempo, ela se manifesta de formas e em circunstâncias diferentes. Identificar ações e situações violentas constitui tarefa fácil, porém conceituar a violência é complexo, visto que “a ação geradora ou sentimento relativo à violência pode ter significados múltiplos e diferentes, dependentes da cultura, do momento e das condições nas quais elas ocorrem” (LEVISKY, 2010, p.7). Ela se caracteriza, portanto, como um fenômeno cultural e histórico, de natureza racional que envolve o arbítrio, na medida em que seu desencadear produz efeitos incontroláveis e imprevisíveis. Simultaneamente, nas composições macros sociais, a violência é fundadora de uma sociedade dividida e desigual, baseada em relações de dominação e de submissão.

Atualmente a mídia vem enfatizando o agravamento desse fenômeno, considerado um dos maiores problemas sociais já existentes em nossa civilização. A cada dia assistimos nas televisões e nos rádios diferentes casos de violência (doméstica, sexual, física, escolar...) que nos assustam e nos dão a sensação de impotência e medo. Conviver com esse problema em nosso cotidiano consiste em um desafio para todos nós cidadãos que temos de nos valer de várias medidas de segurança, seja em casa, no trabalho, na escola, ou até mesmo em nossos momentos de lazer. Ou seja, a violência está presente em nosso cotidiano e mais do que aprender a lidar com ela, é preciso buscar formas para amenizar o problema e preveni-lo.

Na busca do entendimento sobre esse fenômeno é importante conhecermos alguns dos conceitos que tem perpassado suas discussões e que vem servindo de base para o desenvolvimento de políticas públicas e de estratégias para minimizar o problema em nossa sociedade (CHAUÍ, 1994; MICHAUD, 1989; OUTHWAITE *et al.*, 1996; ROCHA, 1996). Seja qual for a perspectiva adotada pelos autores e autoras, elas convergem para um único ponto: a violência é um fenômeno causado a partir do uso da força (poder) de um indivíduo sobre o outro, causando dor, sofrimento, constrangimento físico e/ou moral, e acarretando em desrespeito aos direitos humanos.

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas ou culturais (MICHAUD, 1989, p.10-11).

Para este trabalho adotaremos a perspectiva de Michaud (1989), ou seja, a violência como dano à integridade física e moral dos sujeitos. Consideramos também a violência na perspectiva de Rocha (1996) como desrespeito as garantias fundamentais dos indivíduos.

Assim como ocorre com a violência no geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras: como sinônimo de agressão física, delito ou crime, agressão verbal, diferentes formas de discriminação, ataques ao patrimônio, assédio sistemático (*bullying*), dentre outras (ABRAMOVAY, 2005). Logo, a violência escolar se “caracteriza como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais ali presentes; consiste em qualquer ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe com o propósito de impedir o pleno exercício de um direito” (LOPES; GASPARIM, 2003, p. 297).

A violência na escola tem se constituído, nos últimos anos, em um grave problema de ordem mundial. Amplamente divulgada e explorada pelos meios de comunicação, tornou-se tema de debate público e vem despertando o interesse de um número crescente de pesquisadores. No Brasil, esse assunto ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas a partir do final da década de oitenta e início da década de noventa Fukui (1992), Zalar (1992), Adorno (1992), Morais (1995), Abramovay e Castro (2002, 2006), Abramovay e Rua (2002), Abramovay et al (2004), Abramovay (2005, 2009), Eyng (2011), Nunes (2011).

Por meio de um levantamento sobre o panorama de estudos sobre a violência nas escolas no Brasil entre 1980 e 2009, Sastre (2009) verificou as produções acadêmicas sobre esse fenômeno, indo desde artigos científicos até dissertações e teses³. Os estudos apresentados acima não limitam a produção sobre o tema, apenas a exemplifica, pois existe uma ampla variedade de obras que abordam o fenômeno em seus diferentes contextos. Porém, os estudos descritos por Sastre (2009), bem como os demais antes

³ O relatório sobre o estudo disponível em :
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf> >não apresentou a base de dados da investigação.

citados evidenciam a amplitude do problema da violência escolar, o que tem impulsionado uma vasta produção acadêmica sobre o tema, além de iniciativas práticas no que concerne à prevenção, intervenção e gestão do fenômeno nas diversas instituições escolares brasileiras. Vale ressaltar que as investigações e intervenções a respeito da violência escolar que vem afligindo gestores, educadores, pais e os próprios alunos têm se estendido para fora da universidade. No Brasil existe todo um leque de instituições que se ocupa com esse problema, entre elas, a UNESCO, ONGs, o Ministério de Educação, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, que têm financiado estudos, sobre a violência juvenil e escolar nos quais se identificam atos violentos quantitativamente alarmantes. a exemplo das investigações realizadas Abramovay e Castro (2002, 2006), Abramovay e Rua (2002), Abramovay et al (2004), Abramovay (2005, 2009), Assis, Constatino e Avanci (2010).

No entanto, as produções acadêmicas que cumprem o papel fundamental no estudo sobre o fenômeno e, sobretudo, as políticas públicas de gestão e prevenção da violência nesse espaço parecem não estarem alcançando o efeito desejado. A cada dia assistimos na mídia programas televisivos que apresentam séries completas apresentando a realidade no interior das escolas sobre o problema, tendo como vítimas principalmente professores e os próprios alunos que brigam entre si. Recentemente a série “Perigo na Escola”⁴ mostrou a violência do sistema educacional brasileiro. Nessa série foram exibidas cenas de alunos que batem em professores, que trocam socos entre si e que até colocam fogo nas escolas. A série mostrou toda a violência que cerca os lugares onde a educação deveria prevalecer.

Por sua vez, os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense) realizada em 2012 pelo IBGE e ministérios da Saúde e da Educação vêm confirmar essa situação, mostrando que a violência no trajeto para a escola ou dentro dessa instituição afasta estudantes das redes pública e particular. Os dados envolvendo a proporção de alunos que deixaram de ir à escola por terem medo de violência dentro do ambiente escolar; estudantes envolvidos em brigas com armas brancas e arma de fogo; alunos envolvidos em conflitos em que alguém estava armado e alunos vítimas de *bullying* preocupam todos que estão envolvidos com a escola indo desde os atores escolares (gestores, equipe técnica, professores, funcionários) até pais e alunos.

⁴ Série apresentada pela Rede Record de Televisão no período de 26 a 30 de agosto de 2013.

Os prejuízos causados por esses fenômenos são muitos, tanto para alunos quanto para professores. Para os alunos, em especial aqueles que são vítimas diretas da violência física ou simbólica, fica o dano emocional que pode levar a dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem, além da desmotivação e do medo de ir à escola. Para os professores a situação é semelhante. Por lidarem diretamente com as situações de conflito relacional causados, sobretudo pelas situações de violência e indisciplina na sala de aula, os educadores sentem-se a cada dia mais expostos a violência, sendo constantemente vítimas de agressões verbais, intimidações e até da violência física.

A escola, enquanto espaço social de aprendizagem e socialização pode contribuir direta e indiretamente para a prevenção desses fenômenos, na medida em que permite aprendizagens que contribuem para a emancipação humana.

Segundo Delors (1998), o acesso à educação significa a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater certas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão. Além disso, a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca da emancipação, bem como na formação da identidade do indivíduo.

A instituição escolar caracteriza-se como um espaço único e singular para a construção da cidadania. Tal ambiente deve constituir-se como um lugar de convívio harmonioso que seja capaz de garantir a educação de todos os alunos no sentido de evitar manifestações de atos violentos. Apesar de ser esse o perfil mais adequado para um ambiente com fins educacionais, como é o caso da escola, esse não é o retrato da realidade escolar em nosso país. A escola tem sido constantemente alvo de violência e assim como em outros ambientes sociais, os atores escolares (professores, alunos, diretores, funcionários) também vem sofrendo com a violência nesse espaço.

Para alguns autores, a escola, muitas vezes, funciona também como lugar de reprodução da violência, como nos mostram Bourdieu e Passeron (1975), sobre a violência simbólica, a qual vem dificultando, entre outros fatores, que a escola cumpra a sua função de ensino e aprendizagem na formação humana. Por outro lado, compreendemos que a violência que acontece na escola é também o reflexo daquilo que acontece no tecido social, pois os indivíduos ali presentes possuem identidades e personalidades formadas a partir da inter-relação sujeito e sociedade.

De acordo com Elias (1994) em sua teoria dos processos de civilização, o mesmo afirma que se constitui um erro querer separar as transformações gerais sofridas

pelas sociedades e as alterações ocorridas nas estruturas de personalidade dos indivíduos que a formam. Um dos pontos essenciais dessa teoria é mostrar a impossibilidade de pensarmos os conceitos de indivíduo e de sociedade como duas categorias separadas e/ou antagônicas. Para Elias, as “estruturas de personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel”, sendo que a mudança “nas estruturas de personalidade é um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais” (ELIAS, 1994, p. 221).

A violência também é um elemento cultural-social, uma reação comportamental que simboliza, ao mesmo tempo, demonstração de força, busca por afirmação social e luta pela sobrevivência ao longo da história. Em se tratando da violência na escola, não é a violência que entrou nas escolas brasileiras, mas o contrário. As escolas foram construídas e inauguradas no âmbito de uma sociedade que, historicamente, carrega padrões de violência aceitáveis e não aceitáveis socialmente, bem como traz consigo conflitos inerentes à própria sociedade devido, principalmente, às lutas e interesses dos diferentes grupos sociais (SIMÕES, 2006).

Assim, conforme Abramovay (2002), a escola é um aglutinador de fenômenos que são permeados de violência. Porém, essa instituição ainda é vista como um *locus* concreto de mudança e de mobilidade social para uma grande parcela da população, sendo inclusive, de acordo com Assis, Costantino e Avanci (2010), local privilegiado para iniciativas de prevenção da violência.

Investir, portanto, em ações de intervenção nesse espaço é essencial. O que se tem observado é que aos poucos, esse aspecto tem se tornado uma realidade, a exemplo dos projetos “Parâmetros em Ação” (BRASIL, 1999), “Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2004) e o “A Escola que Protege” (FALEIROS; FALEIROS, 2008), dentre outros. Tais ações possuem como uma de suas características gerais a formação dos educadores para melhor atuarem no âmbito escolar diante das situações de violências. Basicamente todas elas vêm enfatizando e agindo em função da preparação dos educadores para gerirem de forma eficaz os problemas relacionados à violência escolar. Tal preocupação pode ser explicada pelo fato de serem os educadores os principais agentes que lidam frequentemente, em suas salas de aulas, com esse fenômeno.

Neste prisma, temos observado que alguns estudos (AQUINO, 1996; GOTZENS, 2003; FERNÁNDEZ, 2005; ANDRADE, 2007), têm apontado o fazer docente como um elemento capaz de subsidiar a gestão e a prevenção da violência no ambiente escolar. Andrade (2007), por exemplo, denominou como competência inter-

relacional o saber necessário ao educador para gestão e prevenção da violência na escola. Essa competência define-se, segundo o autor, por, de uma parte, um saber conviver, gerindo relações intersubjetivas e organizando as condições e atividades de ensino e aprendizagem na escola; e, de outra, um saber ensinar a conviver, resolvendo pacificamente conflitos e prevenindo a violência com intervenções de natureza técnico-comportamental, comunicacional, afetiva, relacional e pedagógica. Nesse estudo, a dimensão afetiva/emocional constitui-se como um dos elementos que subsidia o fazer docente, pois tal dimensão é definida como a capacidade de experimentar, identificar e expressar emoções e sentimentos adequadamente com relação a situações de interação do indivíduo – no caso, do(a) educador(a) com o mundo e com as pessoas mais próximas na escola, resultando em um saber reconhecer, valorizar, expressar e coordenar os afetos.

Nesse sentido, tal competência mostra-se essencialmente relevante na medida em que envolve diferentes intervenções (técnico-comportamental, comunicacional, afetiva, relacional e pedagógica) nas situações de conflitos relacionais envolvendo violências e indisciplinas no ambiente escolar.

Não se pode negar que a violência na escola é um fenômeno abrangente e suas causas perpassam por problemas sociais, econômicos e políticos; porém também não se pode negar que muito pode ser feito em âmbito local, no próprio espaço escolar, a começar pela própria relação professor-aluno e aluno-aluno, baseada no respeito às diferenças, as identidades, as culturas. Logo, é relevante destacar a importância de mudanças de práticas sociais excludentes e violentas, algumas já legitimadas e também produzidas no âmbito escolar. Assim, é preciso buscar uma mudança social, recusando tais práticas, muitas vezes arraigadas em nossa cultura (MATTELART; NEVEU, 2004).

Nesse sentido, para prevenir a violência e a indisciplina na sala de aula, uma das formas possível, é buscar mudar essas práticas sociais que já se encontram consolidadas na escola, como aquelas em que os educadores e educadoras banalizam o fenômeno da violência e indisciplina, ignorando-as, culpando a tudo e a todos (o governo, a sociedade, a família etc.), esquecendo-se do papel importante que exercem sobre os discentes, indo desde a responsabilidade do ensino dos conteúdos escolares até a contribuição na formação das identidades dos seus alunos e alunas, na medida em que convivem diariamente com os mesmos, interferindo em seus comportamentos, ações e emoções no espaço escolar e também externo a ele.

A questão da indisciplina na escola, um dos conflitos relacionais recorrentes no contexto da sala de aula, será abordada mais detalhadamente nas páginas seguintes.

2.1 A indisciplina na escola

A indisciplina na escola tem sido um dos conflitos relacionais que mais incomoda os professores e professoras, apresentando-se como uma das fontes de estresse nas relações interpessoais no ambiente escolar. Ao constituir-se num problema, a indisciplina na escola deve ser analisada em sentido amplo, considerando o ambiente escolar e as relações pedagógicas da sala de aula, observando, inclusive a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional.

Buscando compreender o problema da indisciplina na sala de aula, Aquino (1996) analisa o fenômeno a partir de dois olhares: um modelo sócio-histórico e outro psicológico, tecendo críticas sob ambos devido aos mesmos desconsiderarem a relação direta professor-aluno. A visão sócio-histórica considera a indisciplina como uma força legítima de resistência, sendo resultado inclusive da própria escola ao negar o ingresso de um novo sujeito histórico.

Ela [*referindo-se à indisciplina*] pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta. (AQUINO, 1996, 45).

Por sua vez, o olhar psicológico entende a indisciplina como uma carência psíquica infraestrutural, ou seja, a questão da indisciplina estará inevitavelmente associada à ideia de uma carência psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família, desembocando assim nas relações no interior da escola. Em ambas as perspectivas a indisciplina apresenta-se como sintoma de relações descontínuas e conflitantes no espaço escolar, porém a gênese do fenômeno acaba sendo situada fora da relação concreta entre o docente e o discente. Tal relação, no entanto, na visão do autor deve ser considerada, pois a relação professor-aluno constitui-se como um núcleo concreto de práticas educativas.

Para fins de desenvolvimento conceitual Garcia (1999) afirma que a noção de indisciplina deve ser pensada através de três de seus principais planos de expressão na

escola. De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se entender a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, dentre outros. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Considerando os diferentes planos anteriormente descritos (a atividade pedagógica, os processos de socialização e relacionamentos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos), a indisciplina é considerada por Fernández (2005) e Charlot (2005) como um comportamento que se opõe às normas, sendo nesse caso, uma conduta transgressiva. Tal situação na sala de aula provoca uma série de prejuízos, tanto para professores que, em um clima turbulento, tentam manter a “ordem”, sentindo-se muitas vezes desafiados pela própria situação, quanto para os alunos que passam a ter sua aprendizagem, em muitos momentos, interrompida dada a natureza do contexto.

De acordo com Aquino (1996) os relatos dos professores evidenciam que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Para os docentes, o ensino teria como um dos seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos desrespeito às regras de autoridade, dentre outras situações. A indisciplina, portanto, pode ser tida como um dos problemas centrais do professor atual.

Salienta-se que no plano educativo, um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldade em entender o ponto de vista do outro, e ainda no enfoque dado por Vigotski (1984), aquele aluno que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares. Todavia, não se pode responsabilizar apenas os alunos pelos seus comportamentos considerados inadequados em sala de aula, pois os comportamentos percebidos como indisciplinados podem ser resultados da ausência de normas para o trabalho educativo. Na perspectiva de La Taille (1994) as crianças precisam, sim, aderir às regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Na relação pedagógica

deve existir um contrato implícito, ou seja, um conjunto de regras funcionais que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento.

Nesse sentido, a indisciplina na sala de aula necessita de uma análise que contemple dois aspectos. Por um lado, as implicações de controle e de administração da classe por parte do professor, o que por sua vez, envolve a análise da dinâmica de trabalho, a organização da classe, uma apresentação clara do currículo e dos objetivos de ensino, além da forma como são desenvolvidas as atividades na sala de aula. Em se tratando das habilidades e das práticas docentes, os alunos sabem identificar quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel. Sobre este aspecto, Aquino (1996) resalta bem a importância de um bom modelo pedagógico para a prevenção da indisciplina.

Estes [*referindo-se aos alunos*] sabem reconhecer e respeitar as regras do jogo quando ele é bem jogado, da mesma forma que eles também sabem reconhecer imediatamente quando o professor abandona seu posto ou nele titubeia. Nesse sentido, a indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à labilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor (p.112).

As motivações dos alunos e professores são variadas e as condutas em sala de aula são o resultado de uma variedade de causas. Os danos resultantes afetivos e emocionais dessa dinâmica de conflito na sala de aula são diversos e os prejuízos recaem tanto no aluno quanto no professor. Ao docente, especificamente, muitas vezes, fica o sofrimento, o denominado “estresse do professor”, que com certa progressividade tende a se concretizar na Síndrome de *Burnout*.

Etimologicamente, esse termo é de origem inglesa, composto por duas palavras: *burn* que significa “queimar” e *out* que, na locução verbal, dá a ideia de esgotamento. Em tradução livre, significa “consumir completamente [as forças]”, o que se inicia com os distúrbios psicológicos e culmina em problemas físicos, comprometendo todo o desempenho da pessoa. O termo é utilizado por especialistas da saúde mental para designar um estado avançado de estresse, cuja causa é, exclusivamente, o ambiente de trabalho. A doença é estudada como mais um dos diversos problemas relacionados ao trabalho, a exemplo do estresse, do esgotamento, a falta de repouso e lazer e adversidades no modo de vida, estando na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) sob o código Z73 (JBEILI, 2011).

Segundo Jbeili (2011), a Síndrome de *Burnout* caracteriza-se pelo estresse crônico vivenciado por profissionais que lidam de forma intensa e constante com as dificuldades e problemas alheios ao seu ambiente de trabalho. Inicia-se com o desânimo e a desmotivação com o trabalho e pode culminar em doenças psicossomáticas, levando o profissional a faltas frequentes, afastamento temporário das funções e até à aposentadoria, por invalidez.

Os sinais e sintomas nos estágios iniciais do *Burnout* são praticamente os mesmos do estresse e da depressão, mas ainda não caracterizam a Síndrome, pois esta só se efetiva no estágio mais avançado do estresse, apresentando características próprias que a diferenciam de outras psicopatias, tais como o estresse e a depressão. Jbeili (2011) apresenta alguns dos sintomas do *Burnout* em seus aspectos físicos, psicológicos e comportamentais em educadores, sintetizadas na Tabela a seguir:

Tabela 1: Sintomas da *Burnout* em seus aspectos físicos, psicológicos e comportamentais.

Somáticos (físicos)	Psicológicos	Comportamentais
Exaustão (esgotamento físico temporário)	Quadro depressivo;	Evita os alunos;
Fadiga (capacidade física ou mental decrescente)	Irritabilidade;	Evita fazer contato visual;
Dores de cabeça;	Ansiedade;	Faz uso de adjetivos depreciativos;
Dores generalizadas	Inflexibilidade;	Dá explicações breves e superficiais aos alunos
Transtornos no aparelho digestório	Perda de interesse	Transfere responsabilidades
Alteração do sono	Descrédito (sistema e pessoas)	Faz contratransferência, ou seja, reage às provocações em papéis distintos do papel de educador;
Disfunções sexuais		Resiste à mudanças

Fonte: Jbeili (2011).

A atividade docente é constituída de peculiaridades também geradoras de estresse e de alterações de comportamento daqueles que o executam. As condições de trabalho nas escolas, sejam elas pedagógicas ou estruturais, aliadas a fatores relacionais no ambiente escolar, expõem permanentemente os professores e professoras a uma degeneração progressiva do seu estado emocional. Monteiro (2000) e Maslach e Leiter (1997 apud FERENHOF; FERENHOF, 2002) descrevem três principais componentes dessa Síndrome em educadores.

1) Exaustão emocional – situação em que os professores sentem que, afetivamente, já não podem dar de si mesmos; percebem que a energia e os recursos

emocionais próprios se esgotam, devido ao contato diário com os problemas no ambiente escolar. Quando estes sentimentos de impotência se tornam crônicos, educadores julgam-se incapazes de uma doação integral aos discentes;

2) Despersonalização – referida como o segundo nível da Síndrome de *Burnout* em professores, ocorre quando estes não mais apresentam sentimentos positivos a respeito de seus alunos e desenvolvem cinismo, sentimentos e atitudes negativas. Entre as várias maneiras de os professores mostrarem indiferença e agirem negativamente sobre seus alunos estão os rótulos negativos, como: “todos eles são uns animais”. Dessa forma, friamente, distanciam-se do corpo discente, como se ficassem “entrincheirados” atrás de suas mesas, desarmonizando os estudantes com pressões psicológicas – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação;

3) Baixa realização pessoal – um sentimento de baixa realização pessoal do trabalho, que é particularmente crucial para professores. A maioria dos educadores ingressa na profissão para ajudar os alunos na apropriação do conhecimento, levando-os ao crescimento intelectual e ao resgate da autoestima. Por esse motivo, quando percebem que não mais contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, os professores ficam vulneráveis a sentimentos de profundo desapontamento e enfrentam a depressão psicológica.

O *Burnout* em professores tem sido, de acordo com as pesquisas em educação e na área da saúde, uma situação bastante recorrente. Segundo Jbeili (2011) os professores estão entre as três principais categorias atingidas pela Síndrome de *Burnout*. Estudo realizado por Leite (2007) com mais de oito mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil revelou que 15,7% dos entrevistados apresentam a Síndrome, que reflete intenso sofrimento causado por estresse laboral. Tal cenário levará a um sério comprometimento na educação de milhões de alunos. Os dados permitem identificar a incidência das três dimensões, já citadas, que caracterizam a Síndrome: a exaustão emocional, a baixa realização profissional e a despersonalização. Com relação ao primeiro sintoma, 29,8% dos professores pesquisados apresentaram exaustão emocional em nível considerado crítico. Quanto à baixa realização profissional, a incidência foi de 31,2%, enquanto 14% evidenciaram altos níveis de despersonalização.

A dimensão relacionada ao fator emocional nesse estudo aparece como o segundo percentual mais elevado, com o agravante de que a exaustão emocional é considerada em nível crítico, situação que aliada às duas outras dimensões podem

acarretar sérios prejuízos na relação professor-aluno e, conseqüentemente, na aprendizagem dos mesmos, além dos próprios riscos a vida social e mental dos educadores e educadoras.

Outro estudo mais recente que demonstra a incidência do *Burnout* em professores e professoras foi a pesquisa realizada por Batista (2010), a qual objetivou estudar a ocorrência da Síndrome de *Burnout* na categoria de professores da primeira fase do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de João Pessoa. O estudo, do tipo qualiquantitativo, obteve resultados que evidenciaram a Síndrome de *Burnout* através da despersonalização, exaustão emocional e do alto nível de baixa realização no trabalho. De acordo com os dados 23,4% dos professores apresentaram alto nível de Despersonalização, 55,5 % alto nível de Exaustão Emocional e 85,7% alto nível de baixa Realização Pessoal no Trabalho.

Ao fazermos um comparativo entre o estudo de Leite (2007) e Batista (2010) observamos que a dimensão do *Burnout* referente à exaustão emocional também aparece em segundo lugar dentre as demais dimensões, só que, no estudo de Batista, o índice de professores que apresentam esta dimensão ainda é maior (55,5%).

Nesses estudos, portanto, fica evidenciado o quanto o aspecto emocional dos educadores está comprometido, o que por sua vez, pode trazer conseqüências diversas tanto na relação professor-aluno, quanto em suas atividades diárias, comprometendo, sobretudo sua vida pessoal, social e profissional. Sendo os conflitos relacionais e a violência no âmbito escolar um dos elementos que impulsionam o *Burnout* nesse espaço, evidenciamos a necessidade do docente autogerir positivamente suas emoções diante desses fenômenos a fim de reduzir as tensões emocionais provocadoras dessa Síndrome.

O desenvolvimento emocional no ser humano será explorado no próximo Capítulo onde são apresentadas as principais perspectivas dos estudos sobre emoções (a darwinista, a fisiológica, a cognitivista, a sociológica e a psicanalítica), bem como tratamos mais aprofundadamente à perspectiva walloniana sobre as emoções, pois esta norteará a análise deste estudo.

CAPÍTULO 3

PRINCIPAIS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DOS ESTUDOS SOBRE EMOÇÕES

A emoção destaca-se como um tema que, desde outrora chama atenção de diferentes áreas. Médicos, psicólogos, filósofos, sociólogos e educadores têm se debruçado ao longo dos anos a estudar essa temática.

De acordo com Lopes (2011) formulações e interpretações sobre as emoções tiveram início no século passado, sendo interessante observarmos que a maioria delas tinha um caráter fisiológico, e também, de forma evidente, nenhuma delas foi capaz de abordar todos os aspectos das emoções. Ao longo da história, teorias tornaram-se clássicas e, mesmo antagônicas, têm contribuído para melhor entendimento da temática em questão. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes modelos teóricos torna-se relevante para nos ajudar a compreender como se deu a evolução dos estudos sobre as emoções e de suas diferentes perspectivas.

As contribuições da teoria de Darwin (2000) demonstram o princípio segundo o qual algumas de nossas expressões são vestígios legados de antepassados primitivos, comuns ao homem e também a outros animais. Darwin reconheceu que muitas de nossas expressões são inatas e não aprendidas, pois elas se repetem em homens de diferentes culturas. Darwin buscou traços comuns na expressão de emoções em diferentes povos e espécies e identificou seis emoções como sendo primárias ou universais, são elas: a alegria, a tristeza, a surpresa, a cólera, o desgosto e o medo.

De acordo com Pontes (2013), o princípio da universalidade de emoções (raiva, alegria, medo) também é compartilhado por Paul Ekman, o qual investigou a tese de que diferentes povos desenvolviam emoções distintas; porém após testes em Nova Guiné e nos Estados Unidos os resultados acabaram por inverter sua tese já que percebeu que havia emoções semelhantes e com idêntica demonstração em ambas às culturas. Logo, também percebeu que existem emoções que são universais independentemente da cultura em que se manifestam, ou do processo de aprendizagem nelas implicado.

No que diz respeito à perspectiva fisiológica, as emoções são uma reação aos estímulos ambientais, sendo, portanto, uma reação principalmente biológica. Logo, estudos destacam-se nessa perspectiva, a exemplo das teorias de James-Lange e de

Canon-Bard: a primeira delas afirma que a emoção constitui-se a partir da alteração fisiológica resultante da percepção sensorial, enquanto a segunda explica as emoções como interpretações cerebrais das sensações – diferenciando-se da primeira teoria por atribuir ao sistema nervoso central uma posição mais ativa, e às emoções um caráter mais mediado, interpretativo e subjetivo. Portanto, segundo Canon-Bard, as emoções se originam no cérebro e acontecem simultaneamente com nossas reações físicas, as quais são, pelo processamento cerebral, interpretadas como emoções (PONTES, 2013). Nesse sentido, a teoria de Canon-Bard abre caminho para o reconhecimento da importância do processamento mental das sensações, o que remete à vertente cognitivista de pesquisas sobre as emoções.

A perspectiva cognitivista, surgida em meados de 1960, entende que a emoção depende da percepção que o sujeito tem sobre determinada situação, ou seja, deriva de como percebemos, entendemos determinada situação. Os teóricos cognitivistas da emoção atestam que os processos cognitivos como recordações, percepções e aprendizagens são essenciais para percebermos as nossas emoções. Portanto, existe uma relação entre as influências fisiológicas (corporais) e cognitivas (intelectuais). A reação fisiológica, por si só, não é considerada como o único fator determinante da emoção. A avaliação que uma pessoa faz e a denominação que dá à situação têm grandes efeitos sobre a emoção que ela sente. Uma das teorias cognitivistas é a bifatorial de Schachter criada em 1964. De acordo com o psicólogo Stanley Schachter, a experiência da emoção resulta de dois fatores: a estimulação autônoma e a interpretação cognitiva da referida estimulação, ou análise de significado. Assim, de acordo com a teoria bifatorial, as emoções são resultados da interpretação cognitiva das nossas reações fisiológicas, devido a uma determinada situação ou contexto vivido (WEITEN, 2002; UGALDE E SLONGO, 2006).

Em relação à perspectiva psicanalítica, esta situa a emoção como um elemento presente no inconsciente e que interfere diretamente nas relações do sujeito com o seu meio e com os outros indivíduos. Ao tratar dessa perspectiva em relação ao ambiente escolar, Morgado (2011) observa que a educação escolar leva quase que exclusivamente em conta as habilidades intelectuais cognitivas implicadas no ensino e na aprendizagem, no entanto, não percebe que a relação humana que o aluno tem com o saber elaborado é precedida por sua relação com o professor, e essa relação por sua vez, não tem como base estruturante a razão, mas antes, a emoção. Uma emoção inconsciente que não ocorre sem reciprocidade. De acordo com a autora, são comuns situações em que o

aluno não aprende porque o docente não ensina adequadamente, pois é alheio a elementos inconscientes que interferem em como ele ensina. Tais elementos resultam de afetos inconscientes que o aluno deposita no professor e a que o professor reage também inconscientemente. Observamos, portanto na perspectiva psicanalítica que as emoções são um fenômeno constante em nossa vida, interferindo em nossas ações de modo, sobretudo, inconsciente.

Outra perspectiva que se destaca dentre os principais estudos sobre as emoções diz respeito à abordagem do sociólogo Norbet Elias (1897-1990). O autor realiza uma “reflexão instigante em relação aos afetos e as emoções, abarcando desde uma discussão sobre o processo de diferenciação das emoções de espécies não humanas e a humana, até seu modo de configuração no tipo de individualidade que se desenvolve com o processo civilizador” (OLIVEIRA, 2005, p.2).

Elias (2009) ressalta o caráter interdependente tanto biológico, quanto cultural na constituição das emoções humanas e afirma em uma de suas hipóteses sobre o processo evolutivo dos seres humanos que “nenhuma emoção de uma pessoa adulta é inteiramente inata, um modelo de reação geneticamente fixado” (p.35). Tal pensamento parte do princípio de que os componentes adquiridos superam aqueles inatos, no curso do desenvolvimento. Isso porque, no processo de evolução dos seres humanos, sua capacidade de aprender se potencializou ainda mais que em outras espécies, o tornando totalmente dependente dessa capacidade para sobreviver e se orientar no espaço. Os seres humanos, portanto, estariam “biologicamente constituídos, ou equipados” de forma a serem conduzidos pelos conhecimentos aprendidos. Nesse sentido, as características humanas, e, dentre elas as emoções, resultam, sempre, de um entrelaçamento entre processos inatos e aprendidos. Logo, os impulsos emocionais inatos estão sempre relacionados com a capacidade pessoal adquirida de autorregulação e, mais especificamente, com um controle das emoções que é aprendido ao longo da vida. Essa capacidade de autocontrole se desenvolve, por outro lado, a partir das necessidades e pressões impostas pela vida coletiva.

Elias (2009) também destaca que as emoções exercem uma função para os seres humanos nas suas relações com os outros seres e destaca que as emoções possuem três componentes: um somático, um comportamental e um componente de sentimento. Observam-se, na compreensão do autor, pelo menos três aspectos que compõem a emoção humana e que são compartilhados com as espécies não humanas: o fisiológico (por exemplo, o aumento da pulsação diante do medo), o sentimental (por exemplo, o

medo, a ira, dentre outros) e o comportamental (por exemplo, a disposição de luta ou fuga). Porém os humanos podem verbalizá-los e/ou controlá-los, já os não humanos não podem. Percebemos que para Elias, as emoções humanas são um processo que tanto recebemos de modo inato no processo evolutivo, como aprendemos (adquirimos) no processo de socialização com os homens e com os animais. Nesse sentido, o que nos faz humanos é nossa capacidade de conhecer e ter consciência de usar nossos componentes biológicos e comportamentais. Logo, esta capacidade de conhecer e ter consciência faz com que as emoções inatas fiquem sujeitas às emoções adquiridas socialmente.

Sobre a perspectiva histórico-cultural destacamos os escritos de Vigotski. Antes de defender seu ponto de vista, examinou com profundidade as teorias já formuladas sobre a temática em sua época, para então definir sua própria concepção sobre as emoções. Ele defendeu serem as teorias existentes sobre as emoções essencialmente dualistas, pois eram coerentes com os pressupostos da filosofia cartesiana, separando corpo e mente. Assim, criticou duramente James-Langes, conforme apontou Toassa (2012, p.95), em seu manuscrito “Teoria das emoções”, redigido aproximadamente entre 1931 e 1933. Segundo Toassa (2012), Vigotski considerava que as emoções:

Consistiam numa atividade neuropsicológica com indissociáveis manifestações comportamentais e vivenciais, implicando-se em processos complexos, como imaginação e o pensamento, e não apenas na percepção-reação, tal qual defendiam James e quase todos os psicólogos da arte no início do século XX (p.96).

Nesse sentido, em sua concepção havia uma evolução das emoções primárias para experiências emocionais superiores. As emoções evoluíam, havendo um refinamento nas suas formas de manifestação. Assim, explicações que consideravam apenas os processos corporais não contemplavam as qualidades superiores das emoções humanas. Vigotski não dispensou a base biológica, mas defendeu que, em conjunto com outras funções psicológicas e nas interações sociais, as emoções ganham complexidade e possibilitam formas de atuação mais conscientes (TASSONI; LEITE, 2011). Nessa perspectiva, as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano. Desse modo, para Oliveira e Rego (2003), em Vigotski, as dimensões do afeto e da cognição, estão desde cedo íntima e dialeticamente

relacionadas. Então, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral.

Em relação aos estudos da neurociência, destacamos as investigações de Damásio (1996, 2000a, b). Concordando com a unidade mente-corpo, acompanha, epistemologicamente, nesse aspecto, as ideias de Vigotski e as de Wallon. Damásio afirma que emoções e razão não são elementos indissociáveis, como propôs Descartes (DURAN; VENANCIO; RIBEIRO, 2004). Ele demonstra isso em seus estudos envolvendo pessoas com alguma deficiência na região do cérebro responsável pelas emoções, que apresentam dificuldades na aprendizagem, concluindo serem as emoções fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e intelectual, responsável pelo aprendizado. Para Damásio, citado por Araújo (2003),

As emoções são conjuntos complexos de reações químicas neurais, determinados biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais. Para ele as emoções usam o corpo como teatro e afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais (p.153).

As emoções, portanto, são estados internos dos organismos, tendo um papel de regulação bastante flexível no funcionamento corporal e psíquico do ser humano. Damásio (1996, 2000a) destaca existirem diferentes tipos de emoções⁵: as emoções primárias ou universais (alegria, tristeza, medo, raiva...) as quais estão presentes em todas as culturas, aparecendo desde cedo na vida do ser humano; as emoções secundárias ou sociais (vergonha, ciúme, culpa, orgulho...), as quais são construídas sobre as emoções iniciais, implicando recursos de aprendizagens; e as emoções de fundo que relacionam-se com o bem-estar ou com o mal-estar interno, sendo induzidas por estímulos internos, com origem em processos físicos ou mentais, levando o indivíduo a um estado de tensão ou relaxamento, fadiga ou energia.

Por fim, apresentamos a teoria walloniana das emoções, que considerando tanto fatores orgânicos quanto sociais concebe a pessoa como um ser integrado e completo a partir dos aspectos afetivo, cognitivo e motor, somados aos fatores sociais e culturais em que o sujeito está inserido. A partir de então, detalhamos mais profundamente esta concepção, pois a mesma norteará esta pesquisa e será o fio condutor para a

⁵ Neste estudo, além das emoções primárias (medo, tristeza, raiva), estamos considerando as emoções de fundo relacionadas ao mal-estar e interno (impotência, frustração, desânimo), induzidas por estímulos internos e externos, estímulos esses que podem ser considerados em nosso estudo como os conflitos relacionais na sala de aula.

estruturação da nossa análise de dados. A mesma foi eleita porque de tal concepção, propomos um modelo de autogestão docente de emoções negativas, pautado na integração dos campos funcionais walloniano.

Em seus estudos, Wallon entende o sujeito como um ser completo a partir dos aspectos cognitivo, afetivo e motor, além de considerar a influência direta do meio um fator relevante na constituição da pessoa. Como fundamento epistemológico para sua teoria, o autor adotou o materialismo dialético e em termos de análise prática, a perspectiva genética e a análise comparativa, elaborando seu próprio método de análise genética comparativa multidimensional, que, de acordo com Thong (2007),

Consiste em empregar uma série de comparações combinadas de maneiras diversas segundo as necessidades: comparações entre os comportamentos da criança patológica, da criança normal, do adulto patológico, do adulto normal atual e das civilizações primitivas, do animal; comparações entre as crianças normais de uma mesma idade e de idades sucessivas; comparações entre as crianças patológicas de diferentes níveis; (p. 10).

Esse método multidimensional, presente em todas as pesquisas do autor a exemplo de Wallon (1971, 1978), leva sua teoria psicológica a uma análise do indivíduo em seu conjunto, observando-se o sujeito como um ser orgânico e social. Para ele, o ser humano é um ser “geneticamente social” e seu processo de desenvolvimento depende das condições concretas em que se realiza. Admite que o fator orgânico constitui-se como condição básica para o desenvolvimento do indivíduo, porém, destaca a importância das influências do meio.

Defende que as potencialidades psicológicas dependem, sobretudo, do contexto sociocultural. Os elementos orgânicos são responsáveis pela linearidade que se observa entre os estágios do desenvolvimento, porém não garantem a homogeneidade do processo. Seus efeitos podem ser modificados conforme as circunstâncias sociais de existência do sujeito. Nesse sentido, defende o estudo da criança contextualizada, ou seja, a criança e sua relação direta com o seu meio, com a sua cultura. Para Galvão (1995, p. 32) é possível “definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa”, estando as emoções e a afetividade na base do desenvolvimento desse indivíduo.

É importante ressaltar a diferenciação entre sentimento, afetividade e emoção na perspectiva walloniana. Segundo Almeida (2010), na concepção walloniana, a

afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano, incluindo o sentimento, a paixão e a emoção. Por sua vez, estes três elementos – sentimento, emoção e paixão – possuem expressões diferentes, mas muito relacionadas, podendo ser confundidos. No entanto, o sentimento se caracteriza por atos pensados, logo menos instintivos; as reações emocionais são instantâneas, diretas e ocasionais; já as paixões têm o raciocínio como suporte e o poder de transformar a realidade a partir dos desejos. O sentimento é duradouro, a emoção, ao contrário, revela um estado fisiológico, transitório e passageiro.

Assim, para Wallon (1981), sentimento e emoção não se confundem. O sentimento é psicológico e revela, portanto, um estado mais permanente. Enquanto a emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes eminentemente orgânicos, marcadamente tônicos e se constitui como a expressão própria da afetividade. A emoção se caracteriza, assim, como efêmera e orgânica, enquanto o sentimento tem um caráter mais durável.

Na psicogenética walloniana a dimensão emocional tem um lugar privilegiado, seja do ponto de vista da construção do conhecimento, seja na construção da pessoa. A sua teoria da emoção assemelha-se em alguns aspectos com a teoria de Norbet Elias e com a darwinista, respectivamente, porque, Wallon também considera a influência do meio no desenvolvimento social e emocional do sujeito, cujas emoções são vistas como um instrumento de sobrevivência tipicamente humano. Para o recém-nascido essa característica é primordial, pois se não fosse capaz de mobilizar todo o ambiente com o seu choro, certamente, o bebê humano não sobreviveria. Wallon (1981) observa que são as emoções, especificamente, que unem a criança ao meio social, como ponto de partida para raciocínio. Porém, a concepção walloniana foi escolhida para nortear este estudo, em detrimento das demais, por abarcar diferentes elementos que impulsionam e dão visibilidade as emoções humanas, como os aspectos cognitivos e motores, respectivamente.

3.1 A psicogênese do desenvolvimento segundo Henri Wallon

A psicogênese do desenvolvimento de Henri Wallon, assim como a Teoria de Piaget, aponta para estágios progressivos de desenvolvimento, os quais dois elementos são fundamentais na constituição de emergência de cada estágio: os elementos

orgânicos e os elementos sociais. Daí a importância da cultura no desenvolvimento das características de cada estágio, pois tais características vão ser potencializadas a partir da imersão do organismo em uma determinada cultura e em uma determinada época.

De acordo com Mahoney (2012, p. 12) “a interação entre esses fatores define as possibilidades e os limites dessas características. A existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social de sua época”. Corroborando essa ideia, Galvão (1995, p. 29) afirma que o homem na perspectiva de Wallon “é determinado fisiológico e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que se encontra ao longo de sua existência”.

Para Wallon o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva com fases em que se sucedem formas predominantes e alternantes, ou seja, em cada fase prepondera uma dada função, sendo que as atividades prevalentes correspondem aos recursos de que a criança dispõe em cada momento para interagir com o seu espaço social.

Assim, no que interessa ao estudo das emoções e acompanhando as mudanças sucessivas nos estágios descritos por Wallon (2007), podemos afirmar que no estágio impulsivo emocional, as emoções são o fenômeno mais significativo a ser considerado, tanto por serem primárias quanto por se disporem às modulações que a interação social promove. Tanto que, até o terceiro mês, se dá uma espécie de simbiose fisiológica, em que também se verifica uma simbiose afetiva, resultante da interação que os cuidadores da criança têm com o bebê, o qual passa a associar respostas do adulto ao atendimento de suas necessidades, transformando-se, assim, suas explosões impulsivas orgânicas em formas de agir sobre o meio externo. Essa interação eu/outro possibilita exercícios complexos de relação e interação e proporcionará a criança ir se diferenciando lentamente do seu meio e constituindo seu próprio eu, diferenciando-se do outro.

Dos três aos doze meses, novas mudanças ocorrem no sentido de tornarem-se os impulsos emocionais um meio de expressão e comunicação. Aqui o traço marcante é a emoção, instrumento relevante de interação da criança com o meio em que vive. As trocas afetivas resultantes dos impulsos da criança e a resposta do adulto criam um verdadeiro campo emocional que pode ser visualizado externamente por meio de gestos, atitudes, vocalizações, mímicas entre o adulto e o bebê. Esse canal de comunicação é fundamentalmente afetivo e, a princípio, sem nenhuma relação intelectual.

De acordo com Duarte e Gulassa (2012, p. 25), devemos entender “o afetivo aqui como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação”. O meio humano será, portanto, o elemento mediador entre os aspectos fisiológicos e o fator social, iniciando a constituição do psiquismo humano. Nessa fase já se torna possível observar e conhecer padrões emocionais diferentes como raiva, medo, alegria dentre outros, iniciando um processo de discriminação de formas de comunicação através do corpo.

Nos estágios seguintes, percebemos que as emoções passam a ser mais e mais mediadas. No estágio sensório motor e projetivo que se dá por volta de um a três anos de idade, graças ao crescente domínio psicomotor adquirido pelo bebê, gradualmente, passa a controlar seu próprio corpo, os objetos à volta e os outros humanos com quem interage. Se no estágio anterior observamos a relação direta entre o afetivo e o motor, já neste é possível verificar de forma mais predominante, os aspectos cognitivo e motor, pois aqui predominam as relações cognitivas com o meio social, ou seja, uma inteligência prática e simbólica – constatável por meio do desenvolvimento da linguagem, a qual resulta da dupla dimensão motora e simbólica, simultaneamente. As emoções, nesse novo período, tornam-se mais refinadas devido aos efeitos dos ganhos simbólicos e motores. Características desse estágio como o simulacro e a imitação demonstram o aumento da variedade de expressões emocionais nessa fase.

Durante o Personalismo, próximo estágio que se dá por volta de três a seis anos, as emoções ganham significados para a criança, ao mesmo tempo em que se coloca como objeto das emoções. Isso porque, esse estágio se caracteriza como um período em que se inicia a formação da personalidade, a consciência de si. A consciência corporal permite a tomada da consciência de si, na processual diferenciação eu/outro, entendida por Wallon como o início da constituição da pessoa. O reconhecimento do “eu” e do “mim” conduzem a interiorização das emoções na criança e uma consciência mais clara em relação aos seus sentimentos e emoções. Características marcantes desse estágio são os conflitos, as contradições e as crises, resultantes de fases distintas desse período: a oposição, a sedução e a imitação. Esses conflitos, por sua vez, permeiam a constituição da pessoa, acompanhando esse processo por toda a vida, tomando apenas formas e intensidades diferentes.

A partir do conjunto de fases do estágio denominado Personalismo é possível caracterizá-lo como um período de intenso trabalho afetivo e moral, pois a criança já sabe distinguir sentimentos e atitudes que poderiam ser reprovados pelos adultos. Por

outro lado, ainda possui um pensamento que se caracteriza como sincrético de caráter global, pois consiste em um pensamento confuso e contraditório, em que estão misturados vários conhecimentos, sendo que na seleção dos temas de sua atividade mental, os critérios afetivos prevalecem sobre os objetivos.

Por sua vez, o estágio categorial compreende a faixa etária que vai dos seis aos onze anos de idade, subdividindo-se em duas fases: o pré-categorial vai até os nove anos de idade e tem o pensamento marcado ainda pelo sincretismo; o categorial se inicia aos nove e vai até os onze anos e se caracteriza pela formação de categorias intelectuais como elemento de classificação, possibilitando que o indivíduo se posicione em seu meio utilizando categorias para ordenar a realidade. Aqui já é possível observar avanços significativos no plano da inteligência, sendo as emoções organizadas a partir desse elemento, ou seja, a partir da autodisciplina mental, que decorre principalmente da consolidação da função simbólica e também pelo início da formação da personalidade, ambas aquisições do estágio anterior. Nessa fase a criança permanece em desenvolvimento tanto no plano afetivo como no motor, porém seu comportamento vai ser determinado especialmente pelas conquistas intelectuais, sendo visível o avanço desse domínio, porém sua evolução mental contém ainda uma estabilidade relativa. A criança reconhece a si como pessoa pertencente a grupos variados, exercendo papéis e atividades diferentes.

Finalizando a evolução dos estágios temos a puberdade e adolescência que se inicia a partir dos onze anos e se caracteriza por uma nova definição dos contornos da personalidade que se encontram desestruturados devido às mudanças corporais, típicas desta fase, resultantes da ação hormonal. Há uma retomada da predominância da afetividade, pois o processo de desenvolvimento traz a tona questões pessoais, morais e existenciais. De posse de uma nova estrutura corporal, o jovem expressa seus sentimentos e emoções principalmente com o corpo por meio de gesticulações e mímicas exageradas. As emoções, por sua vez, voltam em outro patamar, devido à capacidade de raciocínio do adolescente. Também é marcado pela ambivalência de sentimentos e atitudes e de intensos questionamentos referente ao jovem e sua relação com o outro e com o mundo. Nesse movimento de “ir” e “vir” as suas origens que o jovem constrói a sua tomada de consciência temporal, conduzindo-o a pensar sobre a finitude de sua vida com forte conotação emocional, pois é tempo de traçar suas escolhas e comportamentos que se constituirão em padrões de referências para suas ações, definindo sua própria identidade. Logo, a puberdade é um período de

concentração em si mesmo. O aspecto afetivo ainda é predominante, dado o movimento constante de diferenciação e oposição ao outro, porém a razão passa também a fazer parte dos seus recursos, possibilitando a apreensão do mundo exterior.

É preciso destacar que os estágios descritos e evidenciados por Wallon, só ganham sentido dentro dessa sucessão temporal, pois cada um deles é concebido pelas atividades do período que o antecede, desenvolvendo atividades de preparação para o próximo. Nesse sentido é possível observar quais os comportamentos são predominantes em cada um deles. Logo, evolução dos estágios não se dá de forma independente; as características de cada um deles vão servindo de base para as novas aquisições do período seguinte, porém é possível perceber, a partir de suas leis reguladoras (a alternância, a predominância e a integração) a preponderância de algumas aquisições de um estágio para outro. (MAHONEY, 2012; GALVÃO, 1995).

Nesse sentido, a lei da alternância funcional indica a alternância de direções opostas entre os estágios, ou seja, o movimento predominante ou é para dentro, para o conhecimento de si, conforme se pode perceber nos estágios impulsivo emocional, Personalismo, Puberdade e adolescência; ou é para fora, para o conhecimento do mundo exterior, conforme se observa nos estágios Sensório-Motor e Projetivo, Categorical. Na lei da predominância funcional os conjuntos funcionais (afetivo, cognitivo e motor) alternam seu predomínio a cada estágio, ou seja, a configuração da relação entre eles mostra qual deles manifesta-se mais evidentemente, ou é o *motor* no Impulsivo Emocional, ou o *afetivo* nos estágios do Personalismo, Puberdade e Adolescência, ou é o *cognitivo* nos estágios Sensório-Motor e Projetivo, Categorical. Já a lei de integração funcional aponta que existe uma hierarquia entre os estágios, porém eles estão diretamente relacionados, ou seja, as aquisições dos primeiros estágios vão sendo incorporadas no estágio seguinte, somando-se as aquisições próprias desse estágio, em um processo contínuo de aperfeiçoamento. Isso porque os primeiros estágios possuem conjuntos de habilidades mais simples, com atividades mais primitivas que vão sendo dominadas e integradas aos conjuntos mais complexos dos estágios posteriores, conforme as possibilidades fisiológicas e ambientais.

A afetividade, nesse sentido, perpassa todo o processo de constituição da pessoa, indo desde o primeiro estágio de desenvolvimento da criança, o qual ele denomina de Impulsivo emocional e atravessa todos os demais estágios (Sensório-Motor, Personalismo, Categorical, Puberdade e Adolescência) descritos em sua teoria. Cada estágio possui suas próprias características e aquisições, relacionando-se diretamente

aos outros como alicerces, em um processo contínuo diferenciação e individuação entre a criança, os seus envolventes e ambiente. Logo, para Wallon existe uma relação recíproca entre o indivíduo e o meio social, cuja constituição do sujeito se dá tanto por influências biológicas quanto sociais.

3.2 A constituição da pessoa a partir dos campos funcionais: o afetivo, o cognitivo e o motor

Considerando a sequência evolutiva dos campos funcionais, temos primeiramente o desenvolvimento do campo afetivo, o qual servirá de base para o desenvolvimento do campo motor, seguido do cognitivo.

Logo, a partir da perspectiva de um sujeito constituído de forma integral considerando tais campos, Mahoney (2012) enfatiza alguns pressupostos que embasam a teoria Walloniana, os quais podem ser destacados: 1) a pessoa está continuamente em processo, ou seja, existe um movimento contínuo de mudanças, de transformações desde o início até o fim da vida e os resultados dessas mudanças podem ser observados externamente e internamente, sendo que neste último, esse processo se caracteriza por um jogo de forças e de tensões entre os conjuntos motor, afetivo e cognitivo. 2) em cada instante desse processo a pessoa é uma totalidade, um conjunto resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo. A pessoa se constitui a partir dessa integração, ela não pode ser pensada de forma separada. O afetivo, o cognitivo e o motor estão intimamente ligados, a todo instante, resultando em cada pessoa um ser único e individual. A pessoa, portanto é definida por essa individualidade, consequência direta de suas relações internas, comum a cada sujeito, e das situações de existência vivenciadas ao longo do seu desenvolvimento. Logo, cada atividade do indivíduo é resultado da integração do cognitivo, com o afetivo e com o motor.

O campo cognitivo dispõe das funções responsáveis pela aquisição, pela transformação e pela manutenção do conhecimento, tendo como suporte as influências do meio social. Para Almeida (2010, p. 51) “a inteligência tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas”. Nesse sentido, campo o cognitivo transforma em conhecimento a mistura de coisas e ações que formam a experiência humana, isso porque a experiência bruta, o concreto, são elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Ressalta-se que a evolução da inteligência é acompanhada pela afetividade. Ambas evoluem ao

longo do desenvolvimento; são construídas e se alteram de um estágio para outro, pois na medida em que a criança cresce as necessidades afetivas evoluem e tornam-se cognitivas.

O campo motor oferece papel fundamental na relação do indivíduo com o meio físico em que está inserido, bem como apresenta importância significativa na afetividade e na cognição. Proporciona as funções responsáveis pelos movimentos corporais que, ao se combinarem, constituem o ato motor, essencial para a atuação humana no ambiente. O ato motor garante o deslocamento corporal no espaço e as reações posturais que possibilitam o equilíbrio do corpo. Esse campo possibilita a inserção da pessoa na situação concreta do momento, portanto constitui-se como um recurso de visibilidade que se converte em um primeiro recurso de sociabilidade, de contágio e de aproximação com o outro. Constitui-se ainda um recurso de suma importância para a construção do conhecimento, pois segundo Wallon (1978) o ato motor projeta-se em atos motores, ou seja, ele é um dos canais de projeção do pensamento. Provém daí um dos motivos pelo qual gesticulamos enquanto falamos. Portanto, o gesto precede a palavra. A criança não é capaz de imaginar sem representar. Outra contribuição relevante do ato motor está relacionada a estrutura e ao apoio tônico que o mesmo oferece para as emoções expressarem-se por meio mímicas e atitudes. É indispensável para a constituição do conhecimento e para a expressão das emoções.

O campo afetivo proporciona as funções responsáveis pela paixão, pela emoção e pelos sentimentos. Tais aspectos sinalizam o quanto o ser humano é afetado pelo mundo que o cerca, seja ele interno (seu próprio eu) ou externo (sua relação com os outros e com o ambiente). Na concepção walloniana a afetividade tem papel indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade, a qual vai se constituindo ao longo do desenvolvimento por meio da alternância dos domínios funcionais. A afetividade é o domínio funcional que a criança experimenta primeiro, pois para Wallon (1971) o nascimento da afetividade é anterior a inteligência. A afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento humano e manifesta-se primitivamente no comportamento da criança, em seus gestos expressivos que garantem a sua sobrevivência no período de imperícia.

3.3 Contribuições do modelo psicogenético walloniano para compreender a autogestão docente de emoções negativas em situação de conflito relacional

Conforme descrito anteriormente, o modelo psicogenético de desenvolvimento walloniano parte do princípio de que o ser humano desenvolve-se a partir de estágios, os quais se encontram integrados, de forma que as características do estágio anterior vão sendo incorporadas e aprimoradas ao estágio seguinte. Atrelados a estes estágios temos os campos funcionais (afetivo, motor e cognitivo), os quais perpassam toda a fase de desenvolvimento do indivíduo, desde o início até o fim da vida; tais campos podem alternar-se, ou um ser preponderante em relação ao outro a partir das características de cada estágio.

Porém em termos de evolução desses campos, podemos considerar a seguinte sequência evolutiva: primeiramente o desenvolvimento inicial da afetividade através do estágio Impulsivo emocional. Por sua vez, as atividades desse primeiro estágio preparam o indivíduo para o começo de seu desenvolvimento motor já no segundo estágio (Sensório Motor e Projetivo); tais habilidades adquiridas nesses estágios impulsionam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo nos estágios seguintes.

Na perspectiva walloniana, portanto, a emoção é a base para o desenvolvimento motor e cognitivo no indivíduo. A partir da descrição dos cinco estágios, antes indicados, Wallon (1981) analisa como a criança se desenvolve, a partir da vivência emocional, evidenciada logo no primeiro estágio: o impulsivo emocional. Considerando o sentido progressivo das emoções no desenvolvimento humano, as emoções estão presentes durante toda a vivência do indivíduo em suas relações afetivas, sociais e profissionais. As emoções, portanto, tornam-se mais aprimoradas na medida em que o desenvolvimento humano avança.

Os estágios descritos pelo autor demonstram tal característica, pois se complementam sendo um alicerce para o outro. Na medida em que o ser humano se desenvolve biologicamente vai evoluindo com ele seus campos funcionais o afetivo, o motor e o cognitivo, tendo como base dessa evolução o aspecto afetivo-emocional. As emoções, nesse sentido, constituem-se em um elemento permanente na evolução humana. Esse modelo teórico walloniano foi escolhido, portanto para o nosso estudo devido ao mesmo considerar as emoções como unidade básica para o processo de desenvolvimento e para o funcionamento humano do ponto de vista da psicologia, ou

seja, a experiência emocional é primária e se constitui como fator determinante para a ação em qualquer etapa de nossa vida.

No caso específico da docência as emoções permeiam todo o trabalho pedagógico e as situações de conflitos relacionais na sala de aula tendem a despertar, principalmente, emoções negativas, exigindo do docente atividades nos campos, afetivo, cognitivo e motor. Portanto, nesta pesquisa, o modelo de análise para a compreensão das emoções dos professores e professoras, pensado a partir do modelo walloniano, toma por base aqueles campos, entendidos como três dimensões da ação docente, que se conjugam: a afetiva – tomada como fundamento das duas outras –, a motora e a cognitiva.

Em uma situação de conflito relacional na sala de aula a primeira experiência do docente consiste em lidar com sua própria emoção, para então agir ou não em função da situação ou do outro. A autogestão emocional, portanto, está diretamente relacionada aos campos funcionais afetivo (o que eu sinto), motor (como expresso tal emoção corporalmente e em ações) e cognitivo (o que penso sobre minhas emoções e as estratégias que uso para gerir as situações conflituosas a partir de minhas emoções).

Na concepção walloniana, a emoção tem um caráter tônico-postural, visível ao outro, com atitudes que podem ser expressas em hipertonia, hipotonia e espasmos, como nos mostra Wallon (1971):

Função essencialmente plástica e de expressão, as emoções constituem uma formação de origem postural e sua substância fundamental é tono muscular. Sua diversidade está ligada a hiper ou hipotensão do tono, ao seu livre fluxo em gestos e em ações ou a sua acumulação sem saída – sua utilização *in loco* por espasmos. (p.150)

Nessa perspectiva, a emoção no indivíduo tem seu substrato na estrutura corporal, a qual impregna sinais como contração muscular, calor, tremor, expressões faciais etc, para assim expressar ao outro seu estado afetivo-emocional. Nesse sentido, “a expressão da emoção é plástica e dispõe do corpo como matéria-prima” (ALMEIDA, 2010, p. 83). Logo, o professor como referência intelectual e comportamental na sala de aula precisa estar atento aos seus aspectos emocionais e as expressões corporais resultantes da vivência de emoções, especial às negativas, já que estas tende a afetar o outro também de forma negativa.

Percebemos, portanto, uma estreita relação entre nosso objeto de estudo (a autogestão docente de emoções negativas) e o foco observado na teoria walloniana no

que tange ao aspecto expressivo das emoções por meio do tônico. Tal aspecto torna-se relevante para o nosso estudo na medida em que a autogestão de emoções chamadas negativas (por sua carga potencialmente aversiva para quem as experimenta) é condição para conter certos comportamentos e atitudes que podem agredir o outro. Na relação pedagógica e, sobretudo, em situações que abarcam indisciplina e violência na sala de aula, tal elemento torna-se essencial, pois ao controlar a expressão de suas emoções, é provável que o educador consiga manter uma relação mais afetivamente positiva com seus alunos, aumentando as chances para o respeito mútuo e uma relação mais dialógica.

Consideramos aqui as emoções negativas (classificadas assim por serem, em geral, aversivas) primárias: a raiva, a tristeza e o medo. A raiva é definida por Spielberger (1992) como um estado emocional que abarca sentimentos que se diversificam desde o aborrecimento leve, ou a irritação, até a fúria, seguidos por uma estimulação do sistema nervoso autônomo. Já a tristeza é entendida Del Porto (1999) como uma resposta humana universal às situações de perda, derrota, desapontamento e outras adversidades. Por sua vez, Santos (2003) concebe o medo como uma emoção-choque devido à percepção de perigo presente e urgente que ameaça a preservação daquele indivíduo. Provoca, então, uma série de efeitos no organismo que o tornam apto a uma reação de defesa como a fuga, por exemplo. Também pode provocar efeitos contrastados segundo os indivíduos e as circunstâncias, ou até reações alternadas e variadas em uma mesma pessoa: a aceleração dos movimentos do coração ou sua diminuição, uma respiração demasiadamente rápida ou lenta, uma contração ou uma dilatação dos vasos sanguíneos, um comportamento de imobilização ou uma exteriorização violenta etc.

Além dessas emoções primárias, consideramos também as emoções de fundo, apontadas por Damásio (1996, 2000a, b) como aquelas que indicam estados de bem ou mal-estar, a satisfação, a angústia, a frustração. Neste caso, tratamos apenas daquelas que indicam sentimento negativo como é o caso da angústia e da frustração. A primeira é definida por Duarte e Mesquita (1996) como estado psicológico de inquietação, de receio difuso, e que pode ser acompanhado de manifestações somáticas, como a constrição do tórax ou da laringe, além disso, também pode ser compreendida como ansiedade ou aflição intensa, ânsia ou agonia. Já o termo frustração, no campo psicológico vem sendo suscetível a diferentes significados. Ora consideram esse fenômeno como uma condição instigadora externa, ora o consideram como reação de

um organismo a determinado evento (BERKOWITZ, 1993 apud MOURA, 2008). Outro sentido dado a este constructo é apresentado por Moura (2008) em que a frustração é entendida como um sentimento negativo em consequência do não alcançado, ou seja, um estado emocional advindo da não satisfação de algo ou de uma necessidade que seja importante para o indivíduo. Para este estudo adotamos o conceito de Moura (2008) por entendermos que essa compreensão está mais próxima do estudo das emoções negativas.

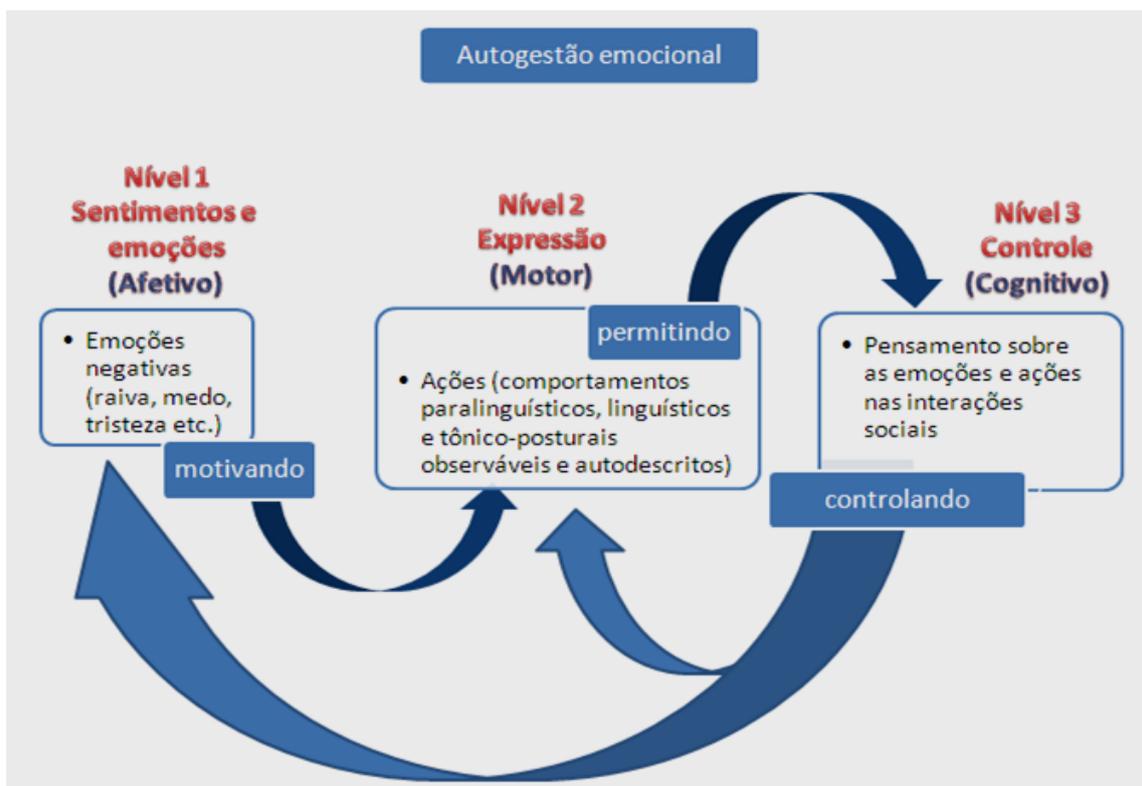
Diante disso, investigamos quais dessas emoções negativas os docentes experimentam quando envolvidos em situações de violência e indisciplina (campo afetivo) e como as reconhecem; o que fazem com essas emoções, tanto em relação a si mesmos quanto às interações em que se encontram, ou seja, como eles agem em razão das emoções que sentem (campo motor), em contexto de conflito; e, por fim, o que pensam sobre tais emoções, sobre o que fazem com elas e em função delas em situações como essas (campo cognitivo). Tudo isso permitirá analisar a autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais, ao mesmo tempo em que nos possibilitará perceber como sua autogestão emocional pode interferir ou não na intervenção pedagógica em situações de conflito – levando-se em conta o contexto e as estratégias adotadas pelos docentes para a gestão dos conflitos relacionais.

A autogestão docente de emoções negativas envolve, pelos aspectos descritos, a autoconsciência emocional, a expressão das emoções sentidas e o controle de sua interferência na gestão pedagógica de situações conflito relacional (controle esse que envolve tanto estratégias comportamentais quanto cognitivas).

Em situação ideal, a autoconsciência emocional supõe um autoconhecimento do espectro de emoções negativas aqui investigadas e das situações que geralmente as provocam no trabalho. Já a expressão das emoções sentidas supõe uma ampla variedade de comportamentos paralinguísticos, linguísticos e tônico-posturais que estão envolvidos na expressão da raiva, do medo e da tristeza. Por fim, o controle implica na decisão voluntária e consciente para gerir a própria conduta, a própria afetividade e o próprio pensamento – mas também, no caso, a conduta de outrem na interação (frequentemente, em sala de aula, os discentes envolvidos no conflito). Implica, além disso, o desempenho comportamental definido pela decisão antes mencionada e a reflexão que pode tal desempenho provocar.

O diagrama a seguir procura resumir todos esses elementos, dispondo-os segundo a lógica dos campos funcionais wallonianos:

Figura1 - Modelo análise da compreensão das emoções docentes a partir da psicogenética walloniana



Fonte: Pesquisa/2014.

Portanto, com base no modelo ora apresentado, analisamos como cada docente experimentou emoções negativas em situações de conflitos relacionais no contexto da sala de aula e reagiu em função delas, considerando os aspectos afetivo, cognitivo e motor. Nesse sentido supomos, por exemplo, que há pessoas que, do ponto de vista afetivo, são mais maduras, ou seja, conseguem reconhecer suas próprias emoções, provavelmente pensam sobre elas e não agem impulsivamente diante das situações de conflitos; e outras que, por sua vez, tendo menos autoconsciência afetiva, possivelmente expressam suas emoções de forma mais impulsiva, de modo semelhante à criança em seus comportamentos primitivos.

Também é importante reconhecer que tais reações podem variar conforme cada contexto específico; assim, a depender da situação, a pessoa pode ser mais ou menos madura em suas reações e na sua autogestão emocional. Situações em que aparecem elementos novos, ainda não vivenciados pelo indivíduo em contextos específicos podem levar a pessoa a reações emocionais mais primitivas, pois o que é menos conhecido costuma provocar reações mais primitivas, dificultando a autogestão emocional.

Cada reação dos educadores e educadoras pode, portanto, expressar níveis de desenvolvimento. Os últimos níveis de desenvolvimento (categorial, puberdade e

adolescência) descritos por Wallon (1981) são os níveis mais próximos do adulto, ou seja, aquele ser que já se libertou de suas características primitivas de comportamento, e por isso pensa sobre seus atos, sentimentos e ações. No caso dos educadores, os mesmos já se constituem como sujeitos adultos, tendo, hipoteticamente, no campo cognitivo habilidades bem desenvolvidas, portanto, devem possuir habilidades relevantes para a autogestão emocional, como as habilidades, autorregulação e autocontrole emocional, autoconsciência afetiva.

A autorregulação emocional, conforme Del Prette e Del Prette (2008), envolve o autocontrole, a expressão da emoção e dos sentimentos, o reconhecimento e nomeação das emoções em si mesmo e nos outros, a verbalização da emoção, o emprego de estratégias para se acalmar e controlar o próprio humor e, ainda, a capacidade de lidar com sentimentos negativos, tolerar a frustração e ter espírito esportivo. Por sua vez, a autogestão emocional, de acordo com Rêgo e Rocha (2009) é entendida como a capacidade do indivíduo de gerenciamento das próprias emoções. Partindo do entendimento das autoras, definimos nesse trabalho como autogestão de emoções negativas a forma individual pela qual cada pessoa gerencia suas emoções negativas nos planos afetivo, comportamental e cognitivo, considerando as especificidades de cada situação.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando a complexidade da violência e da indisciplina na escola bem como as variáveis que perpassam esses fenômenos, para a consecução do objetivo geral da pesquisa realizamos um estudo qualitativo, porque se compreende que, em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto relações complexas entre variáveis como é o caso dos conflitos relacionais aqui tratados. Na concepção de Lakatos e Marconi (2006), a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Ela fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento. Nessa perspectiva, Minayo (1994, p.21) afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a metodologia qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, além de possibilitar um maior entendimento do comportamento dos indivíduos de grupos em que estão inseridos (COSTA; COSTA; MENDONÇA, 2006). A opção pela pesquisa qualitativa, portanto, ocorreu não por uma questão de exclusão de outro tipo de pesquisa, mas porque se entende que questões como a violência e indisciplina na escola relacionada a fatores de natureza emocional dos docentes são difíceis de compreender apenas por meio de métodos quantitativos.

A partir da abordagem escolhida utilizamos como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, pois segundo Minayo (2008, p.261) esse tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. Nesse sentido, foi elaborado um roteiro⁶ de entrevista que foi testado em um Estudo Piloto

⁶ Apêndice A

realizado em maio de 2013, com 12 professores e professoras do Ensino Fundamental I e II de uma escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Após o Estudo Piloto, foram realizadas algumas alterações no roteiro inicial de entrevistas, o qual foi acrescentado mais uma categoria de estudo, ou seja, o que as educadoras pensavam em relação as suas emoções e suas ações diante dos conflitos relacionais na sala de aula. Esse roteiro foi novamente testado com a realização de três novas entrevistas-testes com educadoras entre novembro e dezembro de 2013. Constatamos, após essas entrevistas, que o roteiro estava atendendo as necessidades das categorias abordadas para o nosso objeto de estudo. A partir de então, foram realizadas novas entrevistas com 17 docentes de duas escolas da Rede Municipal de João Pessoa. Sendo 16 professoras de uma Escola de Ensino Fundamental I e um educador de outra escola da mesma Rede de ensino, que lecionava no Ensino Fundamental II. Para preservar as identidades dos participantes, nomeamos os professores e professoras pela letra “P” de “professor(a)”, seguida da ordem numérica da realização das entrevistas. Assim, teremos, sucessivamente de P1 a P17.

Após várias visitas nas escolas para agendamento dos encontros com as docentes⁷, as entrevistas foram feitas no período de março 17 de fevereiro a 25 de março de 2014, no interior das respectivas instituições, especificamente durante os horários das aulas de outros professores como Educação Física, Artes e também durante o próprio intervalo dos alunos, visto que esses eram os únicos horários disponíveis das docentes na escola, o que de alguma forma, configurou-se como um limite para nossa coleta de dados. As entrevistas tiveram o tempo limitado de 30 a 45 minutos, devido estes serem o tempo das atividades dessas disciplinas, bem como do intervalo. Tal limite foi superado a partir do próprio roteiro de entrevista, feito com perguntas breves e objetivas.

A partir do modelo walloniano considerando os campos funcionais, elencamos as seguintes categorias: a identificação dos conflitos relacionais vivenciados pelos educadores; as emoções negativas presentes nos educadores e educadoras ao vivenciarem esses conflitos; suas ações diante desses conflitos considerando suas emoções negativas e por fim, o que pensam em relação as suas emoções e suas ações

⁷ A norma culta admite a predominância da linguagem do masculino em função do feminino. Porém neste estudo dos 17 participantes 15 são participantes do sexo feminino, por este motivo adotamos a predominância do feminino, em função do masculino. Sempre que nos reportamos às professoras e professores participantes. Apenas em casos exemplificados com as entrevistas dos dois participantes do sexo masculino é que utilizamos a linguagem no masculino.

nessas situações de conflito. Tais categorias apresentaram esta sequência na medida em que o paradigma walloniano considera o campo afetivo (por onde se manifestam as emoções) indispensável para potencializar o ato motor e o cognitivo. Assim temos: primeiro as emoções, depois a motilidade (a ação docente) e por fim a cognição (o que pensam), sem esquecer, no entanto, que tais campos encontram-se integrados, podendo um interferir no outro.

Dada a natureza subjetiva do nosso objeto de estudo (a autogestão emocional do docente diante de situações de violência e indisciplina na sala de aula), esta técnica mostrou-se adequada, pois possibilitou a entrevistadora explorar um roteiro elaborado sobre as questões relacionadas ao objeto de estudo, bem como outros elementos relevantes para entender as emoções docentes, pois permitiu conhecer e explorar o significado que o entrevistado dava aos fenômenos e eventos relacionados às suas emoções negativas na sala de aula e suas formas de gestão da violência e da indisciplina considerando essas emoções.

Enquanto técnica de coleta de dados, Minayo (2008, p. 261) define a entrevista como “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo pesquisador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo”.

Foi nessa perspectiva que buscamos entrevistar os docentes, utilizando a entrevista como uma ferramenta capaz de coletar informações pertinentes em relação ao nosso objeto de estudo. Foram momentos de “conversa a dois” quando os professores e professoras tiveram a oportunidade de expor suas subjetividades, seus sentimentos, suas opiniões e valores em relação ao objeto em estudo.

Segundo Minayo (2008), dentre os dados que as entrevistas possibilitam coletar estão os que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado. São informações que tratam da reflexão do próprio indivíduo sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais denominam de “subjetivos” e que só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Para a autora, as entrevistas,

Constituem uma representação da realidade: idéias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (*ibidem*, p.262).

Destaca-se que, durante todo o processo da entrevista foram esclarecidas ao entrevistado(a) sobre sua autonomia em relação a sua participação na pesquisa e a garantia do seu anonimato e da privacidade aos dados confidenciais, esclarecendo ainda os benefícios esperados com o estudo, no que concerne, sobretudo, a produção de conhecimento em relação ao fator emocional dos docentes em situações de violência e indisciplina na sala de aula.

É importante ressaltar nesse processo o papel do entrevistador como um personagem ativo que interfere na dinâmica da entrevista a partir de suas experiências e subjetividades, sendo este, na perspectiva de Silveira (2007), um copartícipe, um interlocutor dessa atividade, considerada pela autora uma “arena de significados”, pois engloba elementos do contexto social do entrevistador/entrevistado, assim como fatores de ordem subjetivos de ambos os envolvidos na entrevista.

Além das entrevistas semiestruturadas foram utilizadas duas técnicas auxiliares para complementação dos dados: uma Ficha Individual⁸ para construção do perfil docente de cada participante, considerando seus dados pessoais (estado civil, número de filhos, idade, dentre outros aspectos), formação e atividade docente; e o Diário de Campo, entendido no campo da pesquisa científica como “instrumentos de auto-relato usados repetidamente para examinar experiências correntes” Bolger et al., (2003 apud ZACCARELLI; GODOY, 2010). O Diário de Campo, portanto, possibilitou o registro de reações, sentimentos, comportamentos específicos, interações sociais nas escolas-campo.

Como critério de inclusão dos docentes, escolhemos professores e professoras pertencentes à rede pública de ensino, que estivessem em atual exercício da profissão e que lecionassem no Ensino Fundamental I ou II. A opção pelo grupo de docentes pertencentes aos referidos níveis de ensino deu-se em razão dos mesmos serem responsáveis pelas aprendizagens dos educandos em fases consideradas complexas do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento (AMARAL, 2012; DÉR, FERRARI, 2012). O público do Ensino Fundamental I são crianças que possuem faixa etária média de seis a onze anos de idade, encontrando-se de acordo com Amaral (2012) no estágio categorial, ou seja, em uma idade que aparece no conjunto da evolução mental como de estabilidade relativa, com progressos regulares, em que o meio humano e funcional, como é o caso da escola, são fatores que determinam a sua personalidade. Também pelo

⁸ Apêndice B.

fato dos professores e professoras do Ensino Fundamental I lidarem com crianças em sua fase inicial de aprendizagem escolar, sendo a afetividade e a autogestão emocional docentes elementos imprescindíveis para a aprendizagem da criança e também para o seu desenvolvimento afetivo-social (TASSONI; LEITE, 2011; LEITE; TAGLIAFERRO, 2005) .

Por outro lado, os educadores do Ensino Fundamental II também se incumbem dessa tarefa, de mediar a aprendizagem de alunos que também se encontram em uma fase complexa de suas vidas, a adolescência, pois “nessa fase ocorrem modificações fisiológicas impostas pelo amadurecimento sexual, provocando na criança profundas transformações corporais acompanhadas por uma transformação psíquica” de profundas crises emocionais e existenciais (DÉR; FERRARI, 2012, p.59). Atentamos, igualmente para as especificidades de cada nível de ensino em relação à permanência do docente em sala de aula; no ensino Fundamental I o professor polivalente é responsável pelo ensino de todas as disciplinas, permanecendo todo o turno com uma única turma. Por sua vez o Ensino Fundamental II tem uma dinâmica diferenciada com a alternância de professores a cada cinquenta minutos o que implica em diferentes dinâmicas de trabalho para os professores e professoras.

Após a coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas, as mesmas foram transcritas literalmente. Seguidamente, os dados foram categorizados submetidos a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva da análise da enunciação, anunciada por Bardin (2009), contemplando os campos funcionais afetivo, motor e cognitivo descritos pelo modelo epistemológico walloniano.

A análise da enunciação, segundo Bardin (2009, p. 169) “tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apoiase numa concepção da comunicação como um processo e não como um dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais”. A análise da enunciação considera, portanto, o discurso como palavra em ato, por isso toda a comunicação é estudada, ou seja, os elementos paralinguísticos, o arranjo do discurso, os elementos formais atípicos (as omissões, os ilogismos, os silêncios, as figuras de retórica, dentre outros). A comunicação, portanto, não ocorre apenas ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra, por exemplo), mas também e, sobretudo, um nível igual ou superior à frase (proposições, enunciados, sequências).

Para a análise dos enunciados encontrados nos discursos das docentes, conforme a técnica da análise da enunciação, recorreremos à literatura científica sobre emoções e

afetividade na sala de aula (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 2010), autogestão de emoções negativas, violência e indisciplina na escola (ABRAMOVAY, 2003, 2005, 2006; GOTZENS, 2003; MARCKESI, 2006; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011), mal estar docente e Síndrome de *Burnout* (BARROSO, 2008; BASTISTA, 2010).

A escolha metodológica descrita possibilitou, portanto, um estudo do fenômeno considerando as várias dimensões do sujeito no que se refere ao seu aspecto emocional na gestão dos conflitos relacionais na sala de aula. Daí a relevância na opção pelo método qualitativo, pois este permite analisar de forma mais profunda determinados fenômenos sociais, como é o caso da violência e da indisciplina na escola relacionados ao aspecto emocional dos sujeitos envolvidos nesses fenômenos.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÕES

AUTOGESTÃO DOCENTE DE EMOÇÕES NEGATIVAS DIANTE DE SITUAÇÕES DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA

A sala de aula possibilita inter-relações variadas entre professores e alunos. Por ser um ambiente social de aprendizagens, as interações docente-discente são um fator que marca esse processo, bem como o desenvolvimento da criança em seu período escolar, além de permitirem a vivência de situações e experiências essenciais para a formação do indivíduo enquanto pessoa. É por meio das experiências eu/outro que o organismo humano vai reestruturando e reelaborando um dos elementos que nos constituem enquanto seres humanos: o aspecto afetivo.

Segundo Almeida (2010), para Wallon a afetividade inclui o sentimento, a paixão e a emoção; por sua vez, as emoções variam de acordo com o efeito agradável ou desagradável que provocam nas pessoas, sendo, nesse sentido, classificadas em positivas e negativas. Positivas são as que produzem efeitos agradáveis, como a alegria/prazer e o amor/afeto. Negativas são as que produzem efeitos desagradáveis, como o medo, a raiva e a tristeza. Tais efeitos sobre o comportamento podem produzir tendência de aproximação, no caso das emoções que ativam sentimentos agradáveis como a alegria, prazer, afeto, amor, ou tendência de afastamento, no caso das emoções negativas como a raiva, a tristeza e o medo (SANTOS, 2000).

Na sala de aula, existem diferenças, conflitos e as mais variadas situações envolvendo eventos de indisciplina e violência, os quais provocam diferentes tipos de emoções, principalmente as negativas, tanto em alunos quanto nos professores.

Por ser impossível viver em um ambiente como a sala de aula sem emoção, agradável ou desagradável, ao professor cabe ter habilidades para reconhecê-las e administrá-las, em especial nas situações de conflitos relacionais que envolvem atos de indisciplinas e violências. De acordo com Almeida (2010, p.103), “na raiz do pensamento walloniano há uma especificidade assinalada ao professor: ele é o eixo da atividade pedagógica”. Estando incumbido dessa atividade fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem intelectual e social da criança ou adolescente, ao educador compete a necessidade de autogerir suas emoções em sala de aula, sobretudo, as emoções negativas como a raiva, a tristeza e o medo, pois tais emoções tendem a provocar efeitos e consequências negativas marcantes no outro. Ademais, a autogestão dessas emoções por parte dos docentes pode melhorar a administração de sua atividade

pedagógica, bem como gerir de maneira eficaz as situações de conflitos relacionais na sala de aula.

Iniciaremos a apresentação dos resultados com uma descrição do perfil das docentes participantes, a fim de compreendermos melhor quem são as pessoas que falam, sentem, agem e pensam sobre os conflitos relacionais na sala de aula e sua autogestão emocional nesta pesquisa.

5.1 Perfil das professoras e professores participantes da pesquisa

No que diz respeito às informações pessoais, em relação ao estado civil da(os) participantes, nove são casadas(os), cinco são solteiras, duas são divorciadas e uma viúva. No que tange à idade, a maioria (dez educadoras) possui faixa etária entre 40 e 49 anos, três educadoras estão com 31, 35 e 39 anos respectivamente e três educadoras com idade de 52, 56 e 63 anos. Em relação ao número de filhos, oito educadoras(es) possuem dois filhos, quatro possuem três filhos, três tem um filho(a) e dois não possuem filhos.

Os dados sobre as informações pessoais das participantes nos permitem afirmar que nossos participantes são, em sua maioria, mulheres, casadas, com idade entre 40 e 49 anos com dois filhos. Tais informações nos permitem inferir um aspecto que por vez pode trazer consequências ao aspecto emocional docente: a dupla jornada de trabalho. Como culturalmente a responsabilidade do trabalho doméstico corresponde a mulher, da “dona de casa”, nossas educadoras possivelmente não estão isentas dessa atividade laboral doméstica. A carga horária da escola acrescida à jornada de trabalho em casa, incluindo-se a responsabilidade pelos filhos, para essas educadoras com idades acima de quarenta anos, são aspectos que provavelmente refletem em cansaço físico e em desgaste emocional. Para Schmidt (2012, p.5), “uma vez que a mulher se insere na força de trabalho e não rompe com a lógica que a submete na esfera doméstica, ela é reprimida com a dupla jornada de trabalho”.

Nessa mesma direção, Simões e Hashimoto (2012) apontam que, tendo em vista a ascensão das mulheres no mercado de trabalho, um dos grandes desafios para elas envolve o imperativo de conciliar as funções afetivas, profissionais, familiares, acadêmicas e ainda continuar cuidando da organização da casa e da educação dos filhos. Logo, apesar da nova configuração apontada por Figueira (1987) de “família igualitária”

em que nessa composição mulheres e homens exercem funções remuneradas no mercado de trabalho, mas passam a dividir dentro de casa as responsabilidades dos afazeres domésticos e da criação dos filhos, a parcela maior de responsabilidade sobre a casa e os filhos ainda recai sobre a mulher. Tal aspecto é fruto da divisão sexual do trabalho em nossa sociedade que atribui a homens e mulheres responsabilidades distintas.

Silva (2007) também destaca que embora cada vez mais mulheres conquistem seu espaço no mercado de trabalho, a maioria ainda se ocupa com trabalho doméstico, assumindo mais de uma jornada, o que acarreta tensão, cansaço e sobrecarga física e mental. Sobre este tema, registramos, em diário de campo, um relato marcante de uma das entrevistadas sobre o seu cansaço físico e emocional, devido à sobrecarga dessa dupla jornada de trabalho, de que apresentamos um pequeno trecho:

Tenho marido e dois filhos, uma menina e um menino, já rapaz e moça. Uma vez cheguei em casa, por volta de cinco e meia da tarde. Tinha dado aula durante toda manhã e tarde. Ao chegar em casa me deparei com um pia enorme de prato. Estava morta de cansada. Olhei para aquela pia e pensei “isso não é vida pra ninguém”. Fui para a pia e lá fui jogando no chão cada prato, quebrando um a um, ao mesmo tempo em que as lágrimas iam descendo em meu rosto. Depois fui ao banheiro tomei um banho e fui assistir televisão. Hoje quando chego assim, e vejo aquela pia de prato, pego minha cachorrinha vou passear com ela, tomo uma sopinha na esquina de casa e só depois volto (P7).

O relato da educadora deixou claro o quanto a jornada dupla de trabalho na mulher a sobrecarrega emocionalmente. Na casa da educadora, nenhuma das outras três pessoas da sua família é tão pressionada em relação a esse trabalho doméstico quanto ela; daí o motivo de seu estresse emocional em relação a essa atividade, que se vê obrigada a fazer ao regressar do seu trabalho.

No que diz respeito à formação das docentes, todas possuíam a curso superior em suas respectivas áreas de ensino (Pedagogia para o Ens. Fundamental I) e a licenciatura específica para o Fundamental II. A maioria das professoras do Ensino Fundamental I, além do Curso superior em Pedagogia, ou outra licenciatura, possui o Magistério (P2, P5, P6, P8, P11, P12, P13, P14, P16), além de cursos de especialização nas seguintes áreas: Educação Infantil (P1); Língua, linguagem e ensino (P2); Psicopedagogia (P3, P5, P6, P8, P14); Supervisão (P7); Educação inclusiva (P11); Informática na educação (P12); Ensino das Ciências (P10); Música e Artes Plásticas (P16). Por sua vez, o principal fator destacado pelas docentes para justificar a escolha

pelo magistério foi o gosto de ensinar e ver o aluno se desenvolver (a identificação com a profissão); também atraía os sujeitos participantes a possibilidade de dar continuidade aos estudos e ter uma profissão e um curso superior.

O gosto de ensinar, destacado por uma boa parte das docentes pode estar relacionado ao nível de ensino em que a maioria das docentes entrevistadas (16 das 17) lecionam: Ensino Fundamental I – esse nível acolhe crianças em geral mais visivelmente modificadas pela aprendizagem – mais motivadas, mais cooperativas, mais afetivas etc. Hargreaves (2000) lembra também que professores do ensino fundamental, em razão do tipo de relação com seus alunos – mais próxima, física e emocionalmente – , tendem a ser mais afetivamente envolvidos com seu alunado, o que deles requer mais motivação para o trabalho e maior atenção aos processos emocionais implicados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto diferem de colegas do ensino médio, que passam menos tempo com os alunos e têm outra representação sobre as emoções na relação docente-discente.

Observamos que as participantes estão qualificadas no que tange à formação didático-pedagógica, visto que a maioria possui Magistério, Curso Superior e Especialização. No entanto, toda essa formação não lhes garante a habilidade necessária para autogerir suas emoções nem as situações de conflitos na sala de aula, pois a universidade não privilegia esses conteúdos, conforme nos mostrou P14.

[...] Tanto que, no dia desse outro que jogou as cadeiras, eu corri pra pedir socorro e muito desesperada, realmente eu não sabia lidar com aquilo, porque a universidade não ensina ninguém a lidar com essas situações, [baixa o tom] sabe? Infelizmente [bate com a mão na mesa, nesse instante] eu não sei agora, não sei agora, mas a universidade, a época que eu estava lá, sabe? É... Nos ensinavam a trabalhar com [emprega tom irônico] situações tranquilas, situações normais, onde os alunos querem aprender, onde os alunos são receptivos, né? Eu não tava preparada pra isso, não tava. Então, como é que eu lidava? Eu não lidava, eu entrava em pânico, em desespero, [baixa o tom] sabe? (P14).

A ausência de formação na academia foi vivida como causa de frustração, a julgar pela ironia com que a docente descreveu as situações ideais supostas na formação inicial. Já em relação ao conflito, “*realmente eu não sabia lidar com aquilo porque a universidade não ensina ninguém a lidar com essas situações, sabe?*” Por três vezes, a pergunta “sabe?” foi dita em tom baixo e com um olhar rebaixado, sugerindo certo

desânimo da educadora ao se referir à falta de preparação para lidar com essas situações – ela não sabia como agir diante de conflitos relacionais em sala de aula.

O “*Infelizmente*”, acompanhado pela batida na mesa e o reconhecimento do despreparo (“*eu não sei agora, não sei agora*”), reforça a impressão de que a professora sentia-se frustrada com a distância entre o que aprendeu na licenciatura e as situações com que tinha de lidar em sala de aula. Para ela, em seu tempo, só lhe transmitiram a ideia de escola como um lugar harmonioso e tranquilo (“*Nos ensinavam a trabalhar com situações tranquilas, situações normais, onde os alunos querem aprender, onde os alunos são receptivos*”). Assim, para ela, a universidade não a preparou para eventos importantes da realidade escolar, como por exemplos, os fenômenos relacionados à violência e a indisciplina.

O ensino universitário ainda não contempla a gestão pedagógica dos conflitos relacionais – e, muito menos, a autogestão de emoções negativas experimentadas por docentes. Manejar bem as próprias emoções primeiramente é elemento inerente ao que deve vir em seguida: o controle dos conflitos relacionais que permeiam as interações entre os sujeitos envolvidos (alunos-alunos/professores-alunos) no processo de ensino-aprendizagem. Numa metáfora típica da aviação, é necessário que a docente ponha a máscara de oxigênio liberada numa situação de emergência antes que possa ajudar outras pessoas a fazer o mesmo. Sem tal autocontrole, os docentes sentem-se mais despreparados para lidar com as situações de conflito, tendem a experimentar emoções negativas, que não sabem gerir, retroalimentando o círculo vicioso em que a má gestão tende a renovar tensões que alimentam o conflito – capaz, por sua vez, de gerar novas emoções desagradáveis (ALMEIDA, 2010). E assim por diante.

Sobre a atividade docente, perguntamos também sobre o tempo de docência, de trabalho na rede pública e de trabalho na escola em que se encontravam à época das entrevistas. A Tabela 2 resume os dados encontrados.

Tabela 2 - Períodos de atividade das entrevistadas na docência, na Rede Pública e na escola.

	23 a 35 anos	10 a 17 anos	1 a 7 anos
Tempo de docência	10	04	03
	26 a 30 anos	13 a 17 anos	1 a 8 anos
Tempo de Trabalho na Rede Pública	06	04	07
	20 anos	16 anos	1 a 6 anos
Tempo de trabalho na escola	01	01	15

Fonte: Questionário/2014.

Observamos que o tempo de docência em sala de aula para a maioria das educadoras já ultrapassa o tempo para suas aposentadorias, que é de 25 anos de trabalho efetivo em sala de aula. Porém, elas ainda estão ensinando, pois muitas ainda não alcançaram o período de contribuição exigido por lei, ou mesmo porque, caso se aposentem apenas com o tempo de contribuição sem ter a idade mínima, terão perdas salariais, por isso continuam em sala.

No entanto, esse longo período de docência acarreta um desgaste físico e emocional demasiado nas docentes. Nos relatos de algumas, elas afirmam que estão ali apenas para cumprir o tempo de trabalho, demonstrando desmotivação em relação à atividade docente, cansaço e a necessidade de ajuda psicológica para seguir com o trabalho, até chegar o momento de se retirarem do mundo profissional, como nos mostraram os relatos de P7 e P14:

Eu vou procurar ajuda [psicológica], mesmo, pra tentar suportar até chegar o dia... Na maneira que tá eu sei que pra eu terminar os meus dias assim, completar realmente mais seis anos, que é o tempo que falta pra eu me aposentar, eu vou ter que procurar ajuda (P7).

Eu já vou pra 29 anos de sala de aula, é muito tempo, sabe? Eu até tava brincando ontem sobre isso: meu prazo de validade tá vencendo. Eu gosto muito do que eu faço, gosto muito de ser professora, gosto muito de estar ali na sala de aula com os meus alunos, mas eu tô cansada, sabe? Tô cansada (P14).

Os relatos das educadoras evidenciaram que o tempo excessivo em sala de aula, acima dos 25 anos, favorece o aparecimento de um dos primeiros estágios da Síndrome de *Bournout*, a exaustão emocional, descrito por Monteiro (2000). As docentes encontravam-se cansadas, dada a natureza do trabalho pedagógico ser causa de conflitos e desgaste em determinadas situações, como atesta o verbo “suportar”, empregado por P7. Suportar está semanticamente associado a uma condição em que é necessário tolerar o sofrimento, a aflição, permanecendo firme diante de algo penoso. Além disso, P7 já reconhecia que deverá pedir ajuda psicológica – sugerindo, com isso, encontrar-se no seu limite emocional (não pediria ajuda, se não estivesse). Por fim, suportar não está garantido: será uma tentativa, sem maiores certezas de consecução. O cansaço, assim, revela-se não só no sofrimento a ser suportado, mas na incerteza de P7 em conseguir superar as dificuldades inerentes ao trabalho: “*tentar suportar até chegar o dia...*”. O sofrimento, então, acentua-se: P7 não sabe se conseguirá esperar pelo dia que é apresentado como uma libertação do mal-estar – donde o reconhecimento da

necessidade de ajuda, anunciada repetidamente como uma necessidade (“*vou ter de procurar ajuda*”).

Já P14, mesmo não estando nesse limite (“*meu prazo de validade tá vencendo*”), a despeito de também reconhecer sua motivação para o trabalho, afirmou por duas vezes estar cansada (“*Eu [...] gosto muito de ser professora, [...] de estar ali na sala de aula com os meus alunos, mas eu tô cansada, sabe? Tô cansada*”) e destaca: “*é muito tempo, sabe?*”. É a mesma P14 quem afirma que “*O trabalho não deixa de ser estressante em alguns momentos, em algumas situações*”. A ausência de disjunções de pessoas em ambas as falas e o uso do pronome “*eu*” na primeira pessoa do singular indicam que as educadoras estão focadas em si e em suas experiências, ao falarem dos seus estados físico-emocionais.

Silva (2007) aponta a relação entre as atitudes docentes de (des)comprometimento e (in)satisfação de acordo com o tempo de docência e evidencia um grupo de sua amostra (14,7%) de professores com mais tempo de serviço estão demonstrando atitudes desfavoráveis no trabalho. Na avaliação da carreira desse grupo, a autora aponta que a última década da carreira docente acontece sob a forma de uma revisão comumente negativa, com certo “mal-estar”, ao preparar-se para a saída da profissão, corroborando a pesquisa de Codo (2002), na qual se identifica que o *Bournout* atinge também os profissionais com mais tempo de atuação.

Além do tempo excessivo em sala de aula, outro fator que tem contribuído para o desgaste emocional dos docentes e o despertar de emoções negativas em educadores e educadoras são os conflitos relacionais em sala de aula, sejam eles entre alunos ou entre professores e alunos. São esses conflitos que estaremos tratando no próximo item. Os docentes relataram quais conflitos vivenciavam ou já vivenciaram em sala de aula, bem como evidenciaram suas percepções em relação às origens desses conflitos no espaço escolar.

5.2 Conflitos relacionais na sala de aula: o que dizem os professores e professoras

A convivência na sala de aula entre docentes e alunos é repleta de situações as quais, muitas vezes, envolvem conflitos relacionais que, por vezes caracterizam-se por indisciplinas e violências (psicológica, verbal e física). Esses conflitos funcionam como um “termômetro” que regula tanto a relação professor-aluno, aluno-aluno, quanto o próprio desempenho da aprendizagem do aluno, visto que não é possível aprender em

um ambiente turbulento, violento ou mesmo indisciplinado. Identificar esses conflitos e refletir sobre seus reflexos no contexto emocional dos professores e professoras constitui um passo relevante no que concerne à autogestão das emoções docentes, visto que esses profissionais necessitam cotidianamente lidar com tais situações em sala de aula.

Ao solicitarmos às educadoras que falassem sobre suas vivências em relação aos conflitos relacionais na sala de aula, as suas respostas nos levaram a reconhecer dois tipos de situações mais recorrentes, conforme verificamos na Tabela 3:

Tabela 3: Identificação dos conflitos vivenciados pelas(os) professoras(es) em sala de aula.

Tipos de conflitos	<i>Violência:</i> agressão física (brigas, murros, tapas, empurrões, pedradas, tentativa de estrangulamento) e verbal (palavrões, xingamentos, apelidos, <i>bullying</i> , ameaças entre alunos) (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P15, P16, P17)
	<i>Indisciplina:</i> desrespeito às regras e aos colegas, descumprimento da tarefa proposta pelo docente, brincadeiras, conversas e circulação em sala na hora da aula, projeção de bolinhas de papel no colega e no professor, uso frequente de celular (P3, P13, P14, P15, P16)

Fonte: Entrevista/2014.

Quinze docentes, ao serem interrogadas sobre quais conflitos relacionais vivenciavam em suas salas de aula, descreveram situações que se caracterizam como violência física e verbal. Tal realidade não difere de outros estudos já realizados sobre os tipos de violências e indisciplinas que ocorrem no ambiente escolar, conforme aponta Abramovay (2002, 2005). Nesses estudos indicaram-se os tipos de agressões físicas de alunos contra alunos. Segundo depoimento dos próprios alunos, os estudos apontaram que as principais agressões que ocorrem entre alunos são: bater na cabeça, puxar cabelo, chutar, dar socos e pontapés, empurrar, dar murros etc. Para a autora, “são fluidos os limites entre desrespeitos, agressividades, relações conflituosas e violências” (2005, p.106).

Segundo nossas educadoras entrevistadas, as agressões físicas entre alunos na sala de aula ou nos intervalos eram situações rotineiras com que elas precisavam lidar no cotidiano escolar. Para elas, a ausência de diálogo entre os alunos para negociar situações simples que permeiam as relações entre alunos na sala de aula, como pedir um borracha emprestada, por exemplo, leva a conflitos em sala de aula que resultam em

agressões físicas. Assim, percebemos que para elas as situações de violência e indisciplina também são percebidas como efeitos de conflitos mal geridos nesse ambiente. Nesse contexto verificamos a importância das docentes em autogerir suas emoções negativas (controlando ações agressivas e expressividade emocional) diante desses fenômenos, pois elas são elementos centrais nesse contexto para mediar essas situações.

Os fenômenos em si, a violência e a indisciplina, foram também considerados como conflitos que prejudicavam, sobretudo, suas práticas pedagógicas. É o que nos disse P1 e P2 que descreveram as condutas agressivas e indisciplinadas de seus alunos, quando interrogadas sobre quais conflitos relacionais vivenciaram em suas experiências como docentes.

Só a questão, assim que eu vivencio e que me prejudica assim, que me atrapalha muito no andamento da... Das aulas é a questão da violência. Os meninos são muito agressivos. Ninguém pode nem se tocar já é motivo de bater no outro; então, assim, eu vejo essa questão da... Muito agressivo. Não pode ser contrariado em nada. É aquela história assim, “eu mando no pedaço, ninguém pode mexer comigo, porque se não eu bato”. [...] Não vejo assim, o diálogo de resolver na conversa. Sempre primeiro, eles estão brigando, batendo mesmo (P1).

Tenho outra criança aqui em sala de aula que é muito agressiva, ele não sabe dizer “por favor” nem “obrigado”, “posso pegar?” É na tapa, é no murro, nas costas da criança pra pegar uma borracha. [...] É agressão mesmo física, de bater (P2).

P1 descreveu interações fisicamente agressivas, bem como incivildades em sala de aula. Ora, tanto P1 quanto P2 ensinavam em salas de 1º ano, ou seja, a alunos com faixa etária média de 6 a 7 anos. São crianças, iniciando a vida escolar, que, a julgar pela descrição das docentes, precisam desenvolver valores e condutas pró-sociais e também a afetividade positiva entre colegas.

.Se por um os alunos e alunas de P1 aprenderam em seus contextos sociais de vivência a violência, por outro a escola também pode contribuir com práticas de sociabilidade que podem reduzir esse fenômeno em seu espaço, daí a importância da escola e seus agentes sentirem coresponsáveis na prevenção e gestão do problema. De acordo com Eisenberg (apud Koller,1997) a pró-sociabilidade é definida como ações e/ou julgamentos voluntários que visam consequência positivas, tendo como motivação básica beneficiar o outro, sem influências ou pressões externas. Para a autora, ela

manifesta-se no contexto social, podendo ser garantida e intensificada por programas de educação pró-social que promovam o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é importante que a escola busque intervenções nesta perspectiva, para que possa inibir a ocorrência desses comportamentos agressivos nas crianças, pois a aprendizagem do comportamento antissocial também pode ocorrer em função da exposição a episódios antissociais, nos quais a criança age, no mínimo, como observadora e, mais provavelmente, como um dos personagens envolvidos em casa, no bairro e na escola (COELHO; CONTE, 2014).

Os relatos indicaram também que os conflitos em sala de aula, caracterizados na maioria como violência em suas diferentes formas, estendiam-se para além da sala de aula, ocorrendo em outros espaços no interior da escola.

Questões físicas, você vê muito mais isso fora da sala de aula, mais na frente da escola, no intervalo, no recreio, no pátio. Eles se agredem mesmo. Não é agressão uma tapa, é de murro, chute, muitos já tentaram até estrangulamento (P15).

Ainda ontem mesmo no pátio, eu nunca tinha presenciado essa cena: três colegas se esbofetearam no rosto, coleguinhas de nove anos, coleguinhas de nove anos de idade (P12).

Observamos que, além de situações de agressões já descritas por P1 e P2, P15 chamou a atenção para o nível em que está caminhando a violência (“*muitos já tentaram até estrangulamento*”), enquanto P12 enfatizou a faixa etária das crianças que estão envolvidas nesses atos de violência física (“*coleguinhas de nove anos, coleguinhas de nove anos de idade*”). Tais crianças, considerando os estágios de desenvolvimento enfatizados por Wallon, encontram-se no estágio categorial, período que aparece no conjunto da evolução mental como de instabilidade relativa, continuando a se desenvolver (AMARAL, 2012): suas características de comportamento são determinadas, principalmente, pelo desenvolvimento intelectual, e sua personalidade é determinada pelo meio humano de onde provêm e dos diferentes grupos em que têm início suas práticas sociais.

É nesse período que “a criança aprende a se conhecer como pessoa pertencente a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variados” (AMARAL, 2012, p. 52). Logo, as situações de violência presentes na sala de aula requererão das educadoras uma compreensão abrangente e integrativa do desenvolvimento das crianças para que possam intervir em tais situações, contribuindo, assim, na redução dos efeitos desses

fenômenos na personalidade da criança, dada a influência do meio social nesse aspecto. Nesse sentido, é importante uma prática docente que contemple as diversas faces do aluno enquanto pessoa em desenvolvimento, e não apenas uma visão unilateral que privilegia apenas uma dimensão ou conjunto funcional, no caso da escola, principalmente o cognitivo.

Observamos, nos relatos anteriores, agressões físicas no interior da escola, ocorrendo principalmente entre alunos, mas não podemos desconsiderar os conflitos que se dão entre alunos e adultos da escola, particularmente no que se refere aos professores que, por vários motivos (como descontentamento do aluno em relação à forma do professor gerir as situações de conflitos, insatisfação de notas etc.), fazem com que o docente envolva-se em situações conflituosas com os educandos, sendo muitas vezes alvo de agressão física ou verbal. É o que nos relatou P1: *“O ano passado, uma criança me xingou, assim chamou de ‘rapa...’, um palavrão comigo, e ainda bateu assim, me chutou”*.

Em algumas situações, as educadoras foram agredidas no ato da intervenção, no momento de separar o agressor e a agredido, tornando-se também mais um alvo.

[...] Essa criança era muito agressiva, essa criança teve uma vez que ela... Ela queria um brinquedo que outra criança tinha trazido pra escola e a criança não quis dar, ele bateu tanto nessa criança que eu fui tirá-lo e ele pegou um lápis, furou meu braço, eu tenho até uma cicatriz no braço, uma cicatriz aqui, essa cicatriz, ele furou literalmente o meu braço com um grafite (P2).

A professora descreveu uma situação em que foi agredida por seu aluno no momento em que realizava uma intervenção em um conflito na sala de aula. Seu discurso revelou que ela ficou marcada, não só física, mas emocionalmente. A marca em seu braço, mostrada com ênfase para a entrevistadora (*“uma cicatriz aqui, essa cicatriz”*), evidenciou que o episódio ficou marcado em seu corpo e na sua memória – o que é atestado pelo emprego de um advérbio de modo (*“literalmente”*), a fim de reforçar o impacto da cena, exprimindo a intensidade e a materialidade com que a experiência foi vivida por ela, fisicamente (e talvez para sempre) marcada pelo episódio.

A indisciplina, por sua vez, remete ao que afirma Abramovay (2005, p. 95): *“os alunos indisciplinados são caracterizados como aqueles que atrapalham o andamento das aulas e deixam os professores nervosos e irritados, provocando situações conflituosas”*. O depoimento de P13 ilustrou bem o quanto situações de indisciplina são

recorrentes na sala de aula, requerendo das docentes o manejo desses conflitos (*“Ah! Indisciplina tem muito, muito... Muito... Muito. Contam-se os alunos que são disciplinados”*), visto que a indisciplina, relacionada diretamente à interação docente-discente, provoca a autoridade do professor ou professora, sendo causa de estresse, despertando muitas vezes emoções negativas. Para P14, a circulação dos alunos pela sala no momento da aula era o suficiente para afetar sua paciência (*“Eles conversavam demais, circulavam demais pela sala, não é? E eu perdia a paciência com muita facilidade”*).

De acordo com Garcia (2008), comumente, as expressões de indisciplinas refletem resistências e transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, e devem ser pensadas como formas de ruptura do contrato social subjacente às relações e intenções pedagógicas da escola e do próprio professor, cujo eixo é o processo de ensino. Logo, ao interromperem a aula, com conversas e circulação pela sala, os alunos estão rompendo com este contrato social, dificultando o desenvolvimento desse eixo, considerado central para o professor: o ensino, o qual para muitos se restringe ao ensino de conteúdos curriculares e para outros abrange uma concepção mais ampla – o ensino de conteúdos curriculares acrescido de valores pró-sociais. Logo, ao desenvolverem um ensino nessa perspectiva, as docentes provavelmente estarão aumentando possibilidades de redução desses fenômenos.

Pensando na alta frequência com que esses conflitos relacionais classificam-se como indisciplina, é importante destacar que docentes têm poder para intervir na prevenção da indisciplina a partir do planejamento do processo de ensino, quando se trata da sala de aula. Gotzens (2003) afirma que é planejando adequadamente a atividade em sala que o docente reduz a probabilidade de ocorrência de problemas de comportamento. Logo, o planejamento é a primeira condição favorável à ocorrência de um processo de ensino-aprendizagem disciplinado e, conseqüentemente, colabora para a redução da probabilidade dos conflitos relacionais e para a diminuição das tensões emocionais provocadas por esses conflitos.

Veremos a seguir, que para as educadoras entrevistadas, o problema da violência e da indisciplina em sala de aula tem, sobretudo, origem na família. Se por um lado é tarefa das professoras o planejamento, entendido pela literatura como fator de prevenção à indisciplina, por outro, ao responsabilizarem apenas a família, cognitivamente, elas não se percebem enquanto sujeitos que podem intervir nesses fenômenos e não se incluem na solução do problema, o que pode reduzir a probabilidade de que planejem

atividades pedagógicas que contemplem a prevenção desses conflitos relacionais em sala de aula. Logo, independentemente da procedência desses fenômenos, é possível ao professor preveni-los através de um planejamento que considere, não apenas o ensino curricular, mais também, outros elementos que o rodeia nesse processo, ou seja, a afetividade, as interações entre alunos, a violência e a indisciplina.

Não é demais lembrar, do ponto de vista dos estudos culturais, que esse processo de atribuição de responsabilidades apenas ao outro, numa situação de conflito, é explicável, ao menos em parte, pelas características identitárias na formação docente: professoras e professores ainda não são preparados para implicarem-se no entendimento e solução das situações de violência e indisciplina – as quais, por definição, são relacionais e, em sala de aula, supõem-nos como agentes forçosamente envolvidos, com suas representações sobre conflitos relacionais, suas histórias de formação profissional e emoções respectivas (GARCIA, 2008; TARDIF, 2012).

Considerando um dos campos funcionais enfatizados por Wallon, o cognitivo, do qual tratamos também neste estudo, quando refletiram sobre a causa desses conflitos relacionais, as educadoras, de forma quase unânime (15 das 17), apontaram a família como sendo o fator principal dos conflitos que se deflagravam na sala aula: *“todos os conflitos que surgem na minha sala, se for investigar o foco, a raiz? Família”*, afirma P2. Isso porque, na concepção das educadoras as famílias não estão se comprometendo com educação escolar das crianças, pois não educam em casa. *“Normalmente a família esquece que ela tem um papel sobre o filho, sobre o aluno. Deixa tudo pra escola”*, queixou-se P3. Por sua vez, P5 também afirmou:

Isso [referindo-se aos conflitos relacionais em sala de aula] já vem de casa. Isso já vem de casa. A maioria dos alunos, os pais não... Não...[...] vamos dizer assim. Ah! Vá pra escola. Se livram dos filhos. [...] Eu acho que muitos conflitos em sala de aula é devido a criação, é devido a falta de educação que não está tendo na família, porque eles estão colocando a responsabilidade em cima do professor. O professor além de dar a parte de educação burocrática, tem que ensinar a eles a sentarem, tem que ensinar um monte de coisas que não vem da família. [...] o professor tem que ser psicólogo, psiquiatra, enfermeira, tem que ser tudo dentro de uma sala de aula porque os pais estão colocando essa responsabilidade para o professor. [...] Muitas vezes os conflitos em sala de aula, os culpados são os pais (P5).

Verificamos que P5 enfatizou haver uma sobrecarga de funções para o professor, em parte, derivada da transferência de responsabilidade familiar para a escola (*“eles*

estão colocando a responsabilidade em cima do professor”). Tal instituição tem sua importância na medida em que as crianças passam a cada dia mais tempo neste espaço; no entanto, a educadora deixa clara a dificuldade desses docentes em lidar com essa nova realidade: de um lado discentes apresentando condutas diferentes das que eles imaginavam e, de outro, docentes com funções além do ensino (*“psicólogo, psiquiatra, enfermeira”*). Esse novo cenário escolar deixa as professoras desorientadas, sentindo-se sobrecarregadas, pois, para elas, a responsabilidade de resolver conflitos ultrapassa sua capacidade de ação, visto que a origem do problema é interpretada como externa (*“Eu acho que muitos conflitos em sala de aula é devido a criação, é devido a falta de educação que não está tendo na família”*), ainda que afete o seu trabalho.

A violência e indisciplina resultam, para a maioria, de causas que estão para além do controle da escola: consideram ser a criança vítima do contexto familiar, no qual a família negligencia a educação dos seus filhos (*“Hoje tão criando os filhos igual batata”* [P5]). Por sua vez, P1e P12 também relataram:

Então, eu percebo também que é muita a questão da família. Às vezes, ou é muito mimado na família ou então a família... É o reflexo da família. As famílias muito agressivas. Tem casos assim, quando a gente vai chamando uma mãe, a mãe... A gente ver a agressividade da mãe, então é o espelho, né? Os meninos com a família, ou a mãe ou o pai (P1).

[...]. Então eu acho que o motivo da violência parte daí, entendeu? De apoio familiar, entendeu como é? Do lado emotivo, entendeu? Do contexto que eles vivem, como eu já falei antes, tá entendendo? Como é, dessa falta de lar, dessa falta de apoio... De apoio, tá entendendo (P12)?

Verificamos no depoimento de P1 sua convicção em relação à reprodução dos comportamentos vivenciados pelas crianças no seio familiar. Ela utilizou a metáfora de um espelho (*“então é o espelho, né? Os meninos com a família, ou a mãe ou o pai”*) para evidenciar a fidelidade na reprodução dessas condutas. Pensemos que, nessa metáfora, P1 não se reconheceu capaz de alterar a imagem espelhada, descrevendo-a como um fenômeno produzido exclusivamente pela reprodução do comportamento parental, sem que a escola ou os docentes tivessem o poder de interferir. Logo, se, para a educadora, os conflitos em sala de aula eram reflexos (espelhos) dos pais, apenas estes teriam a potencialidade para combatê-los, neste caso cumprindo com a sua responsabilidade de educarem seus filhos. Os professores, portanto, não se sentem

“empoderados” para colaborar na resolução do problema. Por sua vez, P12 ressaltou a necessidade do apoio da família para resolver esses conflitos, percebida pela repetição do vocábulo “apoio”, dita três vezes, em poucas linhas.

Conseqüentemente, na concepção das educadoras, os fatores de risco que afetam muitas crianças com que convivem (famílias desestruturadas, com pais e mães separados, analfabetos, com baixo poder aquisitivo, residência em áreas periféricas com menor assistência parental em razão da saída das mães para o trabalho fora de casa) colocam a criança em situação de vulnerabilidade social. Para os sujeitos desta pesquisa, sem os cuidados de um adulto na família, a criança vai para a rua, ficando exposta a situações adversas que, para as docentes, tendem a ser reproduzidas também na escola.

Eu acho que é o reflexo da convivência dele em casa porque, qual é a nossa clientela de aluno? Principalmente na periferia porque eu dou aula em uma periferia violenta [...] Aí eu penso assim: tudo isso que o aluno traz [...] toda violência que este menino traz é uma violência vivida no dia a dia, mesmo que ele não viva nem dentro da casa dele porque, [...] às vezes, até é uma família tranquila, mas ele vive na rua porque o pai e a mãe trabalham, na maioria das vezes, a mãe é uma empregada doméstica, é uma diarista, o pai é um pedreiro, ajudante de caminhão, este menino tem carinho dentro de casa? Tem não. A mãe chega em casa cansada e por aqui de trabalho pra fazer em casa. Você sabe que uma mulher dessas, humilde, ela tem que se virar nos trinta. (P17).

[...] aí eu fico pensando assim, é uma questão eu creio, de contexto social que essas crianças vivem. [...] Essas crianças já trazem da própria casa essa realidade. Eu acho que elas veem, elas convivem diariamente com a violência, entendeu? Aí elas repassam aqui dentro da sala. Às vezes por motivo banal (P12).

No contexto apresentado pelas educadoras é preciso considerar que a imensa desigualdade social em nosso país corrobora o clima de violência em que vivemos atualmente em nossa sociedade. Temos um país repleto de diferenças sociais, em que se pode observar milhões de crianças vivendo em condições subumanas, muito distantes dos mínimos direitos que devem ser garantidos a cada cidadão, ou seja: saúde, educação, habitação, alimentação e lazer. Segundo Coelho e Conte (2003), quando privações intensas ocorrem nessas áreas elas tornam-se facilitadoras do desenvolvimento da violência. Tal contexto contribui para a aprendizagem do comportamento antissocial e da violência, na medida em que a aprendizagem de condutas sociais ou antissociais se dá ao longo do desenvolvimento da pessoa, através

de suas interações sociais com o meio. Um meio violento certamente colabora, como um dos fatores, para o surgimento de condutas agressivas.

Além disso, também é preciso considerar que mudanças estão ocorrendo na estrutura familiar e nas novas formas de relação e de vida em comum estão em processo de consolidação. Para Marchesi (2008), uma grande parte das famílias vive em situação complicada, pois a pressão laboral e a rigidez nos horários reduzem as possibilidades de dar maior dedicação aos filhos e de participarem nas atividades escolares, o que, por sua vez, contribui para que os professores tenham poucas expectativas em relação à atividade educadora das famílias. Portanto, percebemos que, em razão de pais comprometidos com suas atividades laborais, a educação de seus filhos fica a cargo de terceiros, ou mesmo a cargo apenas da instituição escolar, dificultando o laço entre a escola e a família.

Ainda segundo Marchesi (2008) a difícil relação com as famílias constitui um dos principais dilemas da profissão docente na atualidade. Mesmo acreditando que uma boa educação constitui uma grande conquista para seus filhos, na maioria dos casos, as famílias delegam aos professores essa tarefa. É o que destacaram P7 e P12.

[...] As mães não estão colaborando. Elas estão encontrando na escola apenas um depósito e de 30 alunos que eu tenho, se cinco realmente se incomodam com a condição dos alunos na sala de aula, cinco talvez, não tem mais do que isso. Eu acho que é o máximo que a gente encontra. O resto não quer nem saber como é que tá [sic] os filhos. (P7)

A falta do comprometimento, a falta do comprometimento dos responsáveis dessas crianças. Elas não vêm aqui pra perguntar “como está meu filho”? Assim, em termos de comportamento, “como está o comportamento meu filho”, assim em termos de aprendizagem, “como está a aprendizagem do meu filho”? Eles não acompanham o histórico escolar dos filhos, então isso também é horrível [reduz do tom da voz, ao mesmo tempo em que baixa os olhos, ao pronunciar esse adjetivo alongando a vogal “i”] para o professor. O professor se sente sozinho [pausa de 4 segundos], entendeu? Aí fica uma carga muito pesada (P12).

Observamos que as repetições de palavras (“cinco”, por P7; “comprometimento”; “como está”, por P12) marcam o discurso em relação à forma como percebem a ação das famílias na educação dos seus filhos. Notamos no relato de P7 – que, quando falava do número de familiares preocupados com o desempenho de seus filhos, levantou a cabeça e gesticulou com as mãos – sua indignação com esse

cenário. A imagem de “depósito”, presente em seu discurso, ilustrou a sua revolta em relação ao que entendia ser descompromisso da família. Para ela a família tinha a escola como um depósito onde simplesmente jogava seus filhos. A professora via-se, então, em uma posição em que lhe delegam a tarefa de cuidar, como almoxarife (ou vigia), de pelo menos 25 crianças. Ela sentia-se desempenhando uma função que não é sua, sendo, contudo, cobrada por isso, o que causava diferentes emoções negativas: frustração, tristeza, medo e angústia.

Por sua vez, P12, em seu discurso (realizado não apenas com palavras, mas também com elementos paraverbais, caracterizados por sua expressão corporal), além da indignação, demonstrou tristeza ao falar da relação família-escola. Enquanto afirmava *“Eles não acompanham o histórico escolar dos filhos, então isso também é horrível”*, sua expressão corporal foi alterada: reduziu o tom da voz, ao mesmo tempo em que dirigiu seu olhar para baixo.

Além disso, a palavra “horrível” foi pronunciada de forma enfática. Podemos inferir que a pausa de quatro segundos tenha indicado um motivo de sua tristeza: sente-se sozinha para agir (*“O professor se sente sozinho [pausa de 4 segundos], entendeu?”*). Ao mesmo tempo, destaca o quanto se sente sobrecarregada com esse repasse de responsabilidade por parte dos pais das crianças: *“Aí fica uma carga muito pesada”*. Por fim, a disjunção de pessoa (*“o professor”*) indica um distanciamento da educadora em relação à realidade descrita, provavelmente para proteger-se da experiência negativa (*“é horrível”, “sente sozinho”, “é pesado”*), pois o peso e a solidão remetem à raiva e ao medo (o horror).

Constatamos que, para as educadoras, a criança passa por um processo de vitimação no contexto familiar e social em que vive. No contexto familiar, outro aspecto que foi enfatizado pelas educadoras é a violência doméstica.

A semana passada eu peguei uma aqui respondendo com grosseria; ele não é um menino bruto. E eu fui conversar com ele e de repente ele disse que levou um pisa logo de manhã cedo pra vir pra escola, com preguiça de acordar a mãe deu-lhe uma surra de cinto, né? Então [...] aquela pisa ali de manhã cedo vai repercutir o dia todinho da criança. [...] Porque, assim, tem criança que sofre, passa fome mesmo, que passa por repressão em casa, tem criança aqui que passa o dia só no meio da rua [...] Quando chega aqui, chega cheio. Quando é violência chega violento (P8).

A educadora relatou uma situação em que seu aluno é agredido ao sair para escola por sua mãe. Logo, o adulto que deveria ser responsável por cuidar e educar, exercendo uma autoridade de maneira confiável e não agressiva para que a criança pudesse desenvolver recursos internos e externos que o habilitasse a estabelecer relações solidárias no seu convívio social, faz exatamente o contrário. Ao agredir (fisicamente ou verbalmente), a mãe estimula a criança também a relações agressivas em seu convívio social, pois conforme já dito anteriormente, para Coelho e Conte (2014) a aprendizagem do comportamento antissocial e da violência se dá ao longo do desenvolvimento da pessoa, através de suas interações sociais. Assim, ao sofrer violência doméstica a criança pode desenvolver um comportamento agressivo com seus colegas na escola, despertando emoções negativas também na professora, que precisa intervir na situação-problema (o que supõe autogerir as próprias emoções negativas resultantes do conflito).

Nessa mesma direção P10 nos relatou como, em sua percepção, um de seus alunos aprendeu os palavreados que falava na escola.

A gente vivencia em sala de aula muito do que eles vivenciam em casa; a questão do palavreado [...] Eu tinha um aluno que tudo que ele falava era um palavrão, e eu sempre "gente, não é assim!" Mas era mi..., era de..., era fi... Era tudo assim. Aí um dia eu disse: eu preciso falar com a mãe desse menino [...] quando ela veio que foi conversar, eu e o diretor [...] fomos conversar com ela, a linguagem da criança era a dela. "Quando chegar em casa seu mi... Você vai ver comigo, viu? (P10)

A descrição da educadora nos revelou condutas semelhantes entre os padrões de comportamento da mãe e do aluno, o que nos permite inferir que condutas inadequadas da mãe foram adquiridas pela criança.

Além da ideia da criança como reprodutora dos conflitos que vivenciava em casa e no contexto social, vista na maioria das educadoras, outras, em menor número, consideraram os conflitos em sala de aula como situações normais, próprias a qualquer grupo humano, sendo, por isso, frequentes são na escola. *“Na minha opinião, assim, como não é com tanta frequência, eu não acho que seja anormal não, entendeu? Porque não é todo dia, tá entendendo?”* (P6).

É importante destacar que, neste caso, P6 deu mais relevância à frequência do que a natureza dos conflitos em sala de aula, que em sua maioria são violências físicas e verbais. Ao normalizar esses conflitos pela frequência de suas ocorrências, desprezando

sua natureza considerada grave, tal percepção pode inibir suas intervenções diante desses eventos, visto que os conflitos são “normais”, como também pode ser visto neste trecho da fala P10: *“Quem trabalha, quem é professor que lida com humano vai ter conflito sempre. O ser humano não é uma coisa que você diz que é estático, vai ter sempre esses conflitos”*.

Se podemos concordar com P10 sobre a natureza conflitiva das relações sociais, por outro lado, precisamos ressaltar que é preciso entender, trabalhar e prevenir esses conflitos para que possamos reduzir seus efeitos ou a sua deflagração em níveis mais elevados, no caso da escola, em violência e indisciplina.

Além disso, percebemos que ao naturalizarem os conflitos relacionais (a violência e a indisciplina), dadas suas frequências na sala de aula ou na convivência humana, as educadoras banalizam esses fenômenos no contexto escolar, o que pode dificultar a ação das educadoras nesses conflitos. Para Abramovay (2005, p.54), “apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo fato de que ao sofrerem tanto e tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar a trama e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado”. É o que nos mostrou P15: *“É rotineiro. Tranquilos [Refere-se à certeza dos conflitos no dia a dia]. Se não tiver não... Não... Não tem uma aula completa se não tiver esses atritos, se não tiver esses conflitos. Tem que ter.”* Para ele, ao contrário de P6, acontecia todo dia, por isso eram normais, garantidos.

Vale destacar a hipótese de um educador que considerou os conflitos resultantes do fracasso escolar discente. Para ele, a violência e a indisciplina são formas do alunado expressarem seus descontentamentos inconscientes em relação ao seu estado de não aprendizagem, como podemos identificar na citação a seguir:

Outro fator também de agressão em sala de aula é justamente o aluno não é alfabetizado, chega ao 4º ano sem ser alfabetizado, então ele pra distrair ou pra não fazer algum serviço aí ele começa a bagunçar, chamar atenção, tirar atenção dos alunos porque ele não sabe fazer aquele exercício, então isso deveria ter mais cuidado com esse aluno porque inconsciente[mente] ele está fazendo para tirar a atenção dele que ele não sabe mesmo fazer (P9).

Essa relação entre violência e fracasso escolar é indicada no estudo de Vasconcelos (2010), que explica a primeira como uma nova manifestação do segundo fenômeno. Considerando essa explicação, entende-se por que as práticas violentas e

indisciplinadas dos discentes têm também relação com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e com o fracasso escolar. É importante enfatizar que a afetividade e o cognitivo são sustentados pelo campo motor; logo, a situação de fracasso escolar pode trazer para a criança descontentamento e aversão ao contexto escolar, favorecendo neste caso, o aparecimento de situações de indisciplinas no contexto da sala de aula.

Em síntese, a exceção apenas do fracasso escolar percebido por um educador, observamos que as concepções das docentes em relação às origens desses conflitos são, em sua maioria, relacionadas a fatores externos à escola (família e o contexto social/econômico). Ao refletirmos a partir do olhar walloniano sobre essas concepções, é importante destacar que os elementos mais enfatizados pelas docentes referem-se ao contexto familiar e social da criança, os quais para Wallon as crianças recebem importantes contribuições para seu desenvolvimento social e psíquico. (WALLON, 1971).

Ora, a família é o grupo de referência a quem compete cuidar e acompanhar as crianças e adolescentes em suas fases de desenvolvimento, pois a infância constitui etapa fundamental para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Para Wallon (2007) o ser humano é geneticamente social, o que implica dizer que ele é marcado também pelo meio social. Assim “na criança enfrentam-se e implicam-se mutuamente fatores de origem biológica e social” (WALLON, 2007, p.30). Logo, supondo que a família, independentemente de sua classe social, não propicia um ambiente saudável ao desenvolvimento da criança, expondo-a a violência em suas diferentes formas, a exemplo da violência doméstica descrita por uma das educadoras, a criança tende a reproduzi-las também em suas relações sociais. As relações sociais familiares têm um papel preponderante nesse processo, não podendo excluir as relações que ocorrem também em outros ambientes, como a escola.

Por outro lado, ao visualizarem esses conflitos apenas como fatores externos à escola, tal concepção dificulta o reconhecimento de si como sujeitos de intervenção e de mudança imbricados nesse contexto educacional que começa na família, mas se estende, cada vez mais, na escola. Na medida em que atribuem exclusivamente a causas externas, as docentes podem distanciar-se de uma ação interventiva nesses conflitos.

Após refletirmos sobre quais conflitos os professores vivenciavam em suas salas e aulas e analisarmos suas concepções sobre as possíveis causas e origens desses conflitos passaremos a seguir a caracterizar as emoções negativas sentidas pelas docentes nessas situações de conflitos.

5.3 O Campo Afetivo: emoções docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula

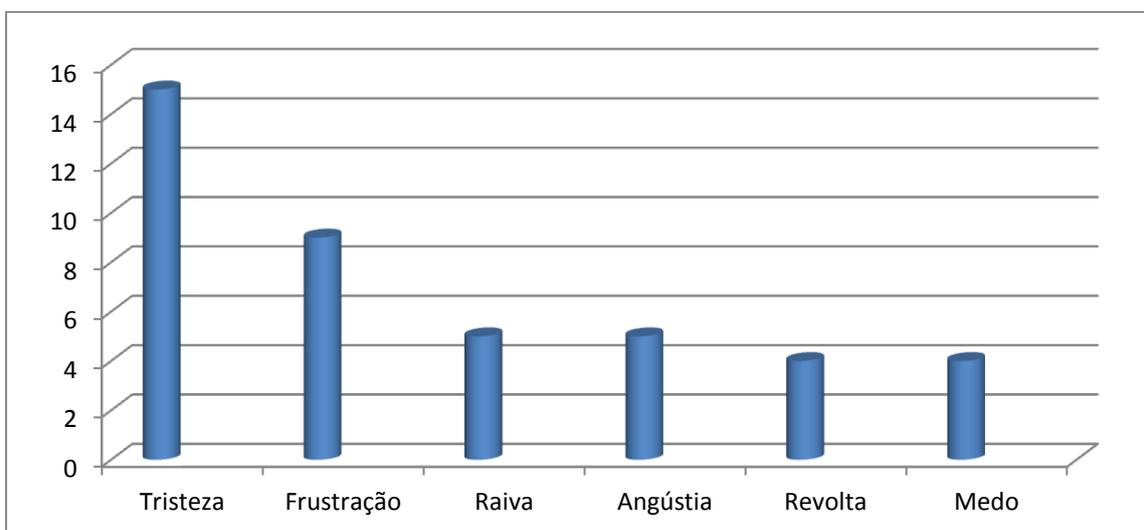
O campo afetivo, descrito por Wallon (2007), corresponde à afetividade que, entendida como um conceito amplo, envolve um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção. A emoção constitui um dos sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo, e se caracteriza, segundo Mahoney e Almeida (2004), como visível e fugaz.

Somos seres humanos e por consequência, emotivos. No entanto, as emoções negativas tendem a causar efeito aversivo, tanto em quem as experimenta quanto, no contexto interativo, no outro com quem se relaciona, podendo ser traduzidas em sentimentos (mais permanentes) como desgosto, repulsa, ódio, dentre outros .

Ora, o trabalho docente dá-se sempre em interação. Daí a relevância para o professor em compreender a forma como suas emoções negativas estão sendo vivenciadas na sala de aula, a fim de impedir que elas afetem seus alunos. Uma vez despertadas, essas emoções podem dificultar a relação professor-aluno em sala de aula e, conseqüentemente, a existência de um clima escolar pouco propenso à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança em suas várias dimensões.

Assim, ao analisarmos as emoções negativas das educadoras diante de situações de conflito relacionais, identificamos que tal contexto gera emoções diversas nas educadoras, conforme ilustramos no Gráfico 1:

Gráfico 1- Emoções negativas docentes diante de situações de conflitos relacionais na sala de aula.



Fonte: Entrevista/2014.

De acordo com Wallon (1971) a emoção, por ser imprevisível, surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo. Por sua vez, os conflitos relacionais em sala colocam o professor em momentos assim, facilitando a evidência dessas emoções nas docentes.

Aos questionarmos as professoras sobre como é sentir essas emoções negativas, identificamos diferentes emoções de fundo que se caracterizam como sofrimento (impotência, desgaste, incômodo e decepção). Percebemos em seus discursos que tais emoções são causadas basicamente por três razões:

A primeira delas concerne a sentirem-se testadas na capacidade profissional para a resolução de tais situações, bem como para garantirem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, o que é exemplificado na fala de P1:

Uma angústia, porque a gente ver assim, tem hora que eu não sei o que é que eu faço [...] Eu me sinto assim perdida, porque atrapalha a questão do meu processo de ensino-aprendizagem, porque no momento em que a gente tá explicando, ensinando, aí vem algum conflito desses; então, pra apaziguar a sala, pra voltar aquele clima de novo de calma, de aprendizado, assim, requer um tempo grande.

P1 enfatizou a sua emoção (angústia) e a vulnerabilidade em relação a sua ação nessas situações (sente-se perdida). De acordo com Rocha (2000), a angústia encerra a ideia de estreiteza, aperto, dificuldade de respirar, mas inclui também a ideia de medo, sofrimento, vexame e de temor que pode ir do receio ao pânico. Assim, inferimos que a angústia da docente pode estar relacionada ao seu medo, a sua insegurança de não dar conta do processo de ensino e aprendizagem, devido aos conflitos relacionais que permeiam sua sala de aula. Logo, percebemos que à medida que essas emoções negativas aparecem no campo afetivo das educadoras, se mal autogeridas, podem interferir na condução docente.

É importante ressaltar as mudanças nas pessoas do discurso identificadas na fala da professora. Ao falar de sua emoção, ela emprega “a gente”, distanciando-se do que sentia, incluindo outros sujeitos, pois “a gente” sugere “eu” e os “outros”; por outro lado, enquanto falava de sua ação, ela se colocava no discurso como “eu”: “*eu não sei o que é que eu faço*”. Isso sugere que ela estava mais distante de suas emoções e mais próxima de suas ações, o que é compreensível dado o contexto em que se encontra a entrevistada: a escola, lugar onde se cobra mais a razão (em termos de necessidade de agir) do que a emoção.

P2 também nos mostrou que o motivo de sua tristeza e revolta estava relacionado ao fato de que tais conflitos em sala de aula impediam o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Olhe, eu sinto o seguinte: revolta, sabe? Tristeza, porque você prepara uma aula, você pensa no seu aluno, você vê... Porque... Hoje o quê que é cobrado dentro da sala de aula para o professor? Con-te-ú-do! Criança tem que ter isso... A criança tem que ter isso. E a disciplina? E o respeito? E o trabalhar das emoções com essa criança? [pausa de três segundos].

A educadora, além de enfatizar as suas emoções negativas (revolta e tristeza), destacou a pouca relevância dada a outros conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos (“*E a disciplina? E o respeito? E o trabalhar das emoções com essa criança?*”) para uma convivência mais harmoniosa na escola, em detrimento aos conteúdos curriculares estabelecidos (“*Hoje o quê que é cobrado dentro da sala de aula para o professor? Con-te-ú-do!*”). A ênfase dada à palavra “conteúdo”, pronunciada de forma soletrada, sugere certa indignação da docente em relação ao modelo curricular (conteudista) que precisava priorizar em sua sala de aula. A pausa de três segundos após a fala “*E o trabalhar das emoções com essa criança?*” permite-nos inferir que a educadora preocupava-se em como desenvolver essa temática com seus alunos ao mesmo tempo em que precisava dá continuidade ao currículo formal.

Porém, vale destacar que os conteúdos propostos pela professora podem e devem ser ensinados na escola por meio da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos. Tais metodologias possibilitam organizar o currículo em forma de projetos de trabalho (HERNANDEZ; VENTURA, 1998) que podem permitir a educadora conciliar os conteúdos pré-estabelecidos do currículo com os temas transversais que perpassam sua sala de aula.

A segunda razão está relacionada à ativação de estados internos incômodos (pânico, insegurança, depressão desânimo e doença) diante da diferença entre seus valores pró-sociais e aqueles antissociais que identificavam no comportamento dos alunos em suas salas de aulas. Nessa linha, P12 seguiu falando de seus medos em relação às situações de conflitos que vivia na escola, comparando-as à época quando estudava: “*Eu... Eu fico estarecida. Eu fico estarecida porque na minha época não tinha isso, tu tá entendendo como é?*”.

A educadora mostrou-se com medo em relação aos conflitos relacionais que presenciava. Almeida (2010, p.79) afirma existir “uma relação particular entre medo e equilíbrio; o medo sobrevém toda vez que ocorre uma ameaça no equilíbrio”. Normalmente, docentes costumam idealizar a sala de aula como um lugar onde apenas devam existir relações harmoniosas, supondo um perfeito equilíbrio nas relações entre professor-aluno, aluno-aluno e ensino-aprendizagem. Nesse sentido, P12 idealizava esse equilíbrio, buscando memórias do tempo em que estudava, levando-nos a supor que em sua época havia relações sociais mais equilibradas e aceitáveis, menos violentas. (“*na minha época não tinha isso*”).

Todavia, as situações de violência e indisciplina que vivenciava em sua sala de aula tendiam a quebrar esse equilíbrio, causando, entre outras emoções negativas em P12, o medo. É importante destacar que, considerando o modelo walloniano adotado, essa emoção tem consequências, sobretudo, na ação docente (campo motor), visto que o medo provoca a imobilização do sujeito, abolindo a sua atividade (ALMEIDA, 2010). Logo, tal emoção tende a dificultar tanto a gestão dos conflitos em sala de aula por parte da educadora, quanto à autogestão emocional, devido à paralisia que experimenta diante da situação, a julgar por seu depoimento – em que o verbo *estorrecer* é marcado, tanto pela semântica quanto pela repetição.

Como terceira razão apresentada para suas emoções negativas em sala de aula decorrentes dos conflitos relacionais, está a frequência com que esses conflitos ocorrem. Se por um lado, algumas educadoras, minoritariamente, conforme dito anteriormente, achavam esses conflitos normais porque ocorriam diariamente, para outras, em sua maioria, eram causas de tristeza pelo desgaste emocional que provocavam. Além disso, existia a dependência das docentes de outros agentes para sua resolução: a equipe de especialistas, a direção da escola e a própria família dos educandos. É o que disse P3 ao falar de como se sentia quando necessitava resolver tais conflitos: “*Impotente. Porque não depende só do professor, depende também da situação que ele vive lá fora*”. Nessa mesma perspectiva P6 explicou que se sentia frustrada pela situação de impotência em que se encontrava nas situações em que precisava também da intervenção de outros membros da escola.

Frustrante. Me sinto frustrada porque você fica de mão atadas em certas coisas que você não tem como agir. Não depende só de você, entendeu? Depende de outros, e essa dependência às vezes acha que... Que... Eu dependo de você, mas você tem outra visão daquela coisa,

daquela história, já não dá tanta importância a que eu estou dando, aí é que você se sente realmente frustrada (P6).

A fala de P6 nos remeteu para uma possível ausência de um trabalho em equipe na escola. (*“Não depende só de você, entendeu? Depende dos outros [referindo-se à equipe da escola, diretores e especialistas]. [...] Eu dependo de você, mas você tem outra visão daquela coisa, daquela história, já não dá tanta importância a que eu estou dando, ”*). Segundo Silva e Andrade (2009), uma das formas mais eficazes para prevenir as situações de violência na escola é a manutenção do bom clima escolar, constituído de vários fatores, dentre os quais se destaca o trabalho em equipe. Por sua vez, Marchesi (2008) também destaca que a natureza desse trabalho contribui para manter o ânimo dos professores, facilita a confiança e a cooperação profissional. Percebemos, portanto, que esse tipo de trabalho possibilita uma forma de intervenção para as situações de conflitos na escola, não devendo, portanto, ser negligenciado por ela. A falta dessa prática está associada a consequências tanto no campo afetivo – levando à ocorrência de emoções negativas, na medida em que as educadoras tendem a sentir-se sozinhas, com sentimentos de frustração, impotência – como no campo motor, visto que “sozinhas” nada podem fazer para intervir (*“Não depende só de você, entendeu?”*).

Além das emoções negativas identificadas que são causa de sofrimento para as educadoras, algumas delas (P9, P10, P12, P15, P17) não conseguiram relatar com clareza suas emoções, nem como as sentiam em seu corpo, nem o que faziam com elas. Cometeram em suas falas disjunções de pessoa e conteúdo, permitindo-nos inferir a probabilidade de ausência de autoconhecimento emocional, situação esta compreensível visto que as emoções, muitas vezes, são negligenciadas para dar lugar à ação docente diante desses conflitos. Ou seja, embora a reflexão e o autoconhecimento sejam importantes para autogestão docentes dessas emoções negativas, as professoras encontram-se diante de uma situação em que muitas vezes ficam impedidas de olhar primeiro para si, para o seu estado emocional, para em seguida agirem. A autoconsciência dessas emoções negativas poderia contribuir para a autogestão emocional das educadoras e, conseqüentemente, em uma intervenção mais eficaz na gestão desses conflitos relacionais na sala de aula.

Finalizando este item, verificamos que o campo afetivo, aqui caracterizado pelas emoções negativas das docentes em situações de conflitos relacionais, encontra-se envolvido pelos demais campos, conforme apontado pela teoria walloniana: o motor –

pois as educadoras vivenciavam tais emoções devido a sentirem-se incapazes para agir tanto em relação ao processo de ensino quanto à própria gestão dos conflitos – e o cognitivo, na medida em que refletem sobre a frequência diária desses conflitos e suas dificuldades de ação (posto que, em suas percepções, dependem também de outros agentes educacionais) para intervirem nesses problemas.

5.3.1 Tristeza: um sentimento recorrente nas docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula

A tristeza, em seu sentido semântico, constitui um aspecto revelador de aflição, pena e desalento. Para Santos (2000), ela é decorrente, entre outros fatores, da frustração, ou seja, a pessoa fica triste porque está frustrada por ter errado quando queria acertar, ou mesmo porque não foi satisfeita em seus desejos. Para esse autor, a finalidade da tristeza “é permitir a pessoa a aceitar uma realidade que não pode mudar e criar condições de afastamento para se reestruturar psicologicamente” (p.150). Moura (2008), corroborando a ideia de Santos (2000), afirma que a frustração refere-se a um sentimento negativo, representando tristeza ou insucesso por não ter atingido algo pretendido.

A tristeza foi a emoção mais recorrente na maioria das educadoras pesquisadas conforme ilustrado no Gráfico 1, ou seja, 15 das 17 docentes pesquisadas afirmaram sentir e conviver com a tristeza resultante das situações de conflitos em sala de aula.

Ao vivenciarem tal emoção nas situações de conflitos as professoras relataram os principais fatores que as levavam sentir essa emoção; dentre eles destacaram-se:

- O impedimento da prática pedagógica docente. Para P2, P13 e P16, os conflitos causavam tristeza porque impediam o andamento de suas atividades pedagógicas e a transmissão dos conteúdos planejados pela escola, a partir do currículo escolar: “*A gente tem um... Prepara um plano e não consegue fazer aquilo, tá entendendo? Aí isso deixa a gente muito triste, né?*” (P3). É importante destacar que a transmissão de conteúdo baseado apenas em um plano de ensino, caracterizado muitas vezes como inflexível, não deve ser a única preocupação do professor em sala de aula. Ao professor cabe também desenvolver e possibilitar relações afetivas na sala de aula, sendo este aspecto função pedagógica do professor, estando no limite do que defendemos ser papel do docente (ALMEIDA, 2010).

As educadoras, portanto, ficavam tristes por uma realidade que não corresponde ao indicado pela literatura (GOTZENS, 2003; MARCKESI, 2006; ALMEIDA, 2010; LIBÂNEO, 2013). Como bem afirma Libâneo (2013, p. 249), “o plano é um guia e não uma decisão inflexível”. Isso porque, a relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre propenso a alterações. As educadoras entrevistadas precisariam mudar a concepção de seu trabalho (entendido apenas como cumprimento de um plano de ensino). Fazendo isso, provavelmente, suas emoções também mudariam, pois se o pensamento muda, as emoções a eles associadas também tendem à mudança, dada à integração dos campos funcionais.

Também é importante questionar os conteúdos desse plano. Será que elas estavam contemplando componentes emergentes que surgiam em sala de aula como a violência, a indisciplina e os aspectos emocionais tanto de alunos quanto de professores? Se o plano é imposto, desconsiderando variáveis emergentes na sala de aula, é pouco provável a educadora obter êxito e, com o fracasso advém a tristeza.

- A preocupação com a realidade social e familiar das crianças. Outras educadoras (P3, P4, P8) sentiam-se tristes porque passavam a se preocuparem com a realidade social e familiar em que vivem seus alunos. Os relatos das crianças durante as aulas em relação à situação de vulnerabilidade (fome, violência doméstica) em que vivem despertavam nessas educadoras a tristeza, conforme nos demonstrou P4,

Eu vivenciei uma coisa que me deixou muito triste: um aluno que estava sendo espancado pelo pai em casa. Ele estava assim, sendo espancado e interferiu muito na aprendizagem. No período de agosto pra setembro ele teve uma mudança de comportamento total na sala de aula. Com os colegas ele passou a ser fechado, passou a ser egoísta, assim, não participava de nada, fugir das aulas. Então em uma hora, nessa roda de conversa que a gente tava, ele expôs mesmo o problema dele; disse que tava sendo espancado com cabo de vassoura, o pai bateu. Ele estava cheio de hematomas, sabe?

Observamos que a educadora afirmou sua emoção em primeira pessoa (“*Eu vivenciei uma coisa que me deixou muito triste*”), indicando que a mesma estava focada em si ao falar dessa emoção. Em seguida ela descreveu o contexto, a situação que a deixou triste, a violência doméstica sofrida por seu aluno. Também enfatizou as consequências da violência doméstica em seu aluno, as quais repercutiram tanto em seus comportamentais sociais e à sua aprendizagem (“*ele passou a ser fechado, passou*

a ser egoísta”, “não participava de nada, fugir das aulas”), sem falar das emoções, inerentes a qualquer alvo de violência (o aluno) ou a seus expectadores solidários (como a professora diante da criança).

É relevante ressaltar que além da tristeza é comum aos professores sentirem medo diante desse quadro. Mesmo sendo uma de suas atribuições pela Lei 8.069/1990 comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente, os professores e professoras muitas vezes se omitem, seja por medo de que a criança possa sofrer ainda mais com sua denúncia, ou mesmo medo de também serem alvo de violência por parte das famílias agressoras por ter denunciado.

Por sua vez, P8 também nos falou sobre a situação de abandono que vivia alguns de seus alunos no próprio seio familiar. *“Porque assim, tem criança que sofre, passam fome mesmo, que passa por repressão em casa, tem criança aqui que passa o dia só no meio da rua [...]”*. Ambos os depoimentos demonstram de um lado, a falta de cuidado algumas das famílias e de outro a o mal-estar das docentes, provocado pela tristeza, por sua vez, decorrente dos problemas externos a sala de aula das crianças.

Esse dado concorre para o estudo de Barroso (2008), que identificou sete categorias de fatores relacionados ao mal-estar docente: dentre elas, as características familiares dos alunos. Nesse estudo, as professoras relataram que a realidade de seus alunos está imersa numa vida de famílias desestruturadas, sendo o desrespeito entre pais e filhos uma constante, a violência agravando ainda mais esse quadro, com reflexos na escola através de comportamentos agressivos e violentos do próprio alunado.

É possível a escola intervir nesse quadro reduzindo o sofrimento dos alunos e também as emoções negativas dos docentes por presenciarem tais acontecimentos. Primeiramente, através de um trabalho coletivo envolvendo a escola e a comunidade na conscientização sobre as consequências da violência doméstica para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos físicos e psicológicos, bem como das consequências para os agressores. Em segundo plano, é preciso que as escolas busquem parcerias com instituições de proteção da criança e do adolescente, como o Conselho Tutelar, Casas de apoio a crianças vítimas desse tipo de violência, pois além de contribuir nesse trabalho inicial de conscientização poderão ajudar de forma direta com aqueles casos denunciados.

- A constatação de agressões físicas e verbais entre alunos. Esse fator foi o mais recorrente nas docentes (P5, P10, P11, P12) em relação ao sentir tristeza em sala

de aula. As situações de conflitos a que estavam expostas diariamente (ver e ter que intervir nessas situações) eram desgastantes e causavam tristeza nas educadoras.

A gente sabe que, a violência só traz o quê? Só traz a destruição. Então é por isso que eu sinto tristeza, porque não é isso que a gente quer para eles, a gente quer que eles sejam educados, que eles respeitem um ao outro, entendeu? (P12).

A educadora identificou nitidamente sua emoção (*“eu sinto tristeza”*). No entanto ao falar sobre o problema (a violência) cometeu disjunção de pessoa (*“A gente sabe que, a violência só traz o quê?”*) e seguiu com um discurso generalizado (*“Só traz a destruição”* [...] *“a gente quer que eles sejam educados”*) o que nos permite inferir que, mesmo vivenciando o problema em sua realidade escolar, a educadora não estava totalmente implicada no problema e/ou na sua resolução. A sua tristeza estava relacionada a dois polos: de um lado, ao sentido generalizado da violência poder causar a destruição daquele que é vítima e, em sua percepção, seu aluno pode ser uma dessas vítimas; e de outro, ao seu desejo, aparentemente não realizado (*“a gente quer que eles sejam educados, que eles respeitem um ao outro, entendeu?”*).

Mais do que uma percepção generalizada da violência e um desejo de que seus alunos venham a respeitar seus colegas, é necessário que P12 (assim como as demais educadoras que tem este item como causa para sua tristeza) ative, principalmente, o seu campo motor. Com uma ação competente, conforme nos mostra Andrade (2007), capaz de gerir essas agressões físicas e verbais entre os alunos, é possível amenizar esse sentimento de tristeza recorrente nessas educadoras.

- A inabilidade de, algumas vezes, não conseguir resolver o problema (P6, P14). O reconhecimento da falta de habilidade para intervir em algumas situações de conflitos em sala de aula também foi outro fator que provocava tristeza nas docentes. *“[...] às vezes vou pra casa meio triste porque não consegui resolver, mas no outro dia, a vida continua que a gente sozinha não resolve o mundo.”* (P6). Assim como as demais educadoras que sentiam a tristeza, P6 também reconheceu nitidamente essa emoção em si (*“vou pra casa meio triste porque não consegui resolver”*), mas demonstrou certa conformidade em relação a essa emoção e as situações de conflitos em sala de aula (*“mas no outro dia, a vida continua que a gente sozinha não resolve o mundo.”*), bem como revelou a sua descrença em relação à possibilidade de mudança a partir de sua prática. A disjunção “a gente” presente no final do discurso da educadora nos mostrou o

seu distanciamento, ou mesmo sua desmotivação, em relação às perspectivas de mudança tendo como base sua ação.

É comum encontrarmos professores desmotivados pelas situações de conflitos que vivenciam, sobretudo, por faltar-lhes, muitas vezes, habilidades e competências para gerir tais situações, pois elas tendem a por à prova a preparação e o equilíbrio pessoal e emocional do professor, conforme nos mostra Rodrigues (2011). Seu estudo constatou que os professores pesquisados também se mostraram impossibilitados de indicar formas de superação para o problema da violência na escola. Assim, percebeu-se que eles contribuíam com soluções paliativas para resolvê-lo. Em outras palavras, observaram-se alguns saberes docentes constituídos que os auxiliavam na elaboração de ações contra a violência no momento em que ela acontecia, mas, na maioria dos casos relatados pelos professores, estes reconheceram a violência, tinham medo dela, mostraram-se saturados com o fenômeno sofrido, o qual, em suas percepções, assim como as professoras por nós entrevistadas, afetava diretamente o trabalho docente.

O estudo de Rodrigues (2011) também alerta que a falta de preparo do professor para atender à violência encontra-se, segundo os próprios docentes, em sua formação inicial e continuada. Logo é compreensível, o sentimento de tristeza das educadoras P6 e P14 neste estudo, pois elas contam apenas com seus saberes para lidar com a violência e a indisciplina. Esses saberes, todavia mostram-se insuficientes, pois para intervir no problema, é preciso em primeiro plano entendê-lo em suas formas de manifestação, causas, consequências, formas de intervenção, o que demanda, de fato, formação específica.

- A necessidade de conviver diariamente com esses conflitos (P7, P10); a frequência com que ocorriam os conflitos em sala de aula, ao mesmo tempo em que, eram obrigadas a intervir nessas situações constituiu outro aspecto que decorre em tristeza docente.

[...] um menino de treze anos, já grande, e um outro também menor, só que menor, bem menor, acho que a metade do tamanho do outro, [...] mas ele partiu pra cima, deu um chute nos braços do menino, chutando mesmo, sabe? E eu fui tentar, né? "Menino, para!" Fui tentar chegar perto e eu não tive coragem de intervir porque eu vi que eu que ia ser agredida, né? [...] Essa coisa; a gente vai ficando meio triste. É um serviço que eu gostava tanto, uma coisa que eu gostava de fazer, mas por causa da violência, da falta de consideração, você acaba desestimulando, porque você se vê assim, como um nada, não é? (P7).

A educadora descreveu uma situação de conflito que precisou intervir, mas devido ao nível de agressão entre os alunos, ela teve medo de intervir e também ser agredida durante a intervenção. (*“Fui tentar chegar perto e eu não tive coragem de intervir porque eu vi que eu que ia ser agredida, né?”*). Ao falar de sua ação, a educadora centrou-se em si mesma, utilizando sempre o pronome em primeira pessoa (*“Fui tentar”, “eu não tive coragem”, “eu vi que eu que ia ser agredida”*), todavia ao falar de sua emoção ela distanciou-se (*“a gente vai ficando meio triste”*), permitindo-nos inferir que a mesma sente dificuldade para falar de sua emoção. A educadora continuou seu discurso enfatizando o seu desestímulo profissional como decorrência das situações de conflitos em sala de aula, sobretudo, da violência e da falta de consideração dos alunos para com os professores, já que tinha medo de intervir para não ser agredida pelos alunos.

- A preocupação de não saber como a sua prática pode ajudar o aluno a mudar sua realidade social. Outro aspecto que causava tristeza, especificamente em P9, era a sua constante preocupação em como ser um agente de mudança para a vida do seu aluno. Em seu depoimento, P9 relatou que sentia pena de si mesmo porque não via como ajudar seus alunos.

Eu acho que... Não sei... Não sei te dizer como é que eu sinto, se é... Se é pena ou vontade de fazer alguma coisa. Então eu acho que também a má formação de professores, às vezes... O professor não entende o aluno (...) [...] Quando eu falo em pena é porque eu (riso) me penalizo com isso. Eu poderia fazer alguma coisa? Será que eu posso fazer alguma coisa? Então eu que fico perturbado, não é com pena da criança, é com pena de mim que não posso fazer nada. Que muitas vezes você não tem condições de fazer.

O professor nos revelou, a princípio, que tinha dúvidas em relação as suas emoções (*“Não sei... Não sei te dizer como é que eu sinto”*), bem como observamos que o mesmo também sentiu dificuldade para falar de suas emoções, pois após afirmar que tinha dúvida sobre o que sentia também cometeu uma disjunção de conteúdo, passou a falar do professor e em seguida do aluno, tirando totalmente o foco de si. (*“Então eu acho que também a má formação de professores, as vezes, ... O professor não entende o aluno”*). Por outro lado, afirmou que se penalizava por não ver como ajudar o seu aluno. Logo, o professor sentiu-se triste por perceber-se incapaz de ajudar seu aluno.

Nesse contexto precisamos refletir sobre qual é a função do professor em sala de aula, ou seja, quais devem ser suas competências para que o mesmo não se coloque

nessa posição, pois sua função e seus objetivos devem ser claros, para que de fato possa contribuir para o desenvolvimento do seu aluno. Marchesi (2008) destaca algumas competências profissionais para o professor que podem colaborar no esclarecimento sobre o papel do professor em sala de aula. Assim, o professor deve:

Ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos, cuidar do seu desenvolvimento afetivo e social, facilitar sua autonomia moral, ser capaz de desenvolver uma educação multicultural, estar preparado para colaborar com os pais e ser competente para trabalhar em equipe (p.59).

Ao realizar seu trabalho buscando desenvolver essas competências, provavelmente contribuirá para uma formação cidadã de seus alunos, conseqüentemente sendo também agente de mudança em suas vidas.

- Ausência de continuidade da educação escolar na família (P4, P17). As educadoras também se sentiam tristes porque não viam à contribuição da família nas atividades que desenvolviam na escola. As educadoras revelaram que sentiam falta da parceria com as famílias para desenvolverem a educação das crianças. Às vezes, elas trabalhavam projetos pedagógicos que precisavam ser reforçados em casa para que de fato a aprendizagem fosse concretizada, no entanto, reclamavam da ausência da família nesse aspecto.

[...] Eu trabalhei sobre cidadania aqui, comecei a trabalhar sobre os hábitos de higiene. Uma mãe mandou uma resposta tão agressiva pra mim (risos)... Como comer? Como sentar a mesa? [...] Na alimentação saudável a mãe mandou o aluno me responder que eu deixasse de besteira. Aí quando chega em casa, né? A família desconstrói. "Tia minha mãe disse que isso era uma besteira"! (P4).

Aqui é relevante destacar a forma como a escola está trabalhando a sua parceria com a família. A escola tem envolvido a família em suas atividades? Em seu espaço? P3 nos dá algumas pistas dessa relação:

Normalmente a família esquece que ela tem um papel sobre o filho, sobre o aluno. Deixa tudo pra escola, tá entendendo? Até porque, assim, a escola não tem aproximado à família do espaço dela. "Vamos fazer algum projeto, vai envolver quem? Família". Não existe. Não existe, entendeu?

A educadora enfatizou que essa relação é inexistente, o que nos permite inferir o porquê do trabalho de P4 (cidadania, alimentação saudável...) não está dando certo, a

qual reafirmou necessidade dessa parceria: “*Eu acho que todo e qualquer projeto tem que ser envolvido a família, começar pela família, chama a família e a família, ela tem que acompanhar esse projeto. Ela tem que está inserida nesse projeto*” (P4). Apesar de duas educadoras da mesma escola (P3 e P4) perceberem a importância da colaboração da família na aprendizagem dos alunos, essa interação parece não estar havendo, a julgar pelos relatos das docentes.

Outros estudos, como os de Marckesi (2006, 2008) e Barroso (2008) também indicam essa perspectiva, o seja, o envolvimento da escola com a família. Apontaram, principalmente, a opinião dos professores sobre o papel da família na educação dos filhos. Ambos os autores apresentaram dados que expressam a desconfiança dos professores na atividade educativa dos filhos, a cujos pais, em grande medida, responsabilizam pelos problemas de seus alunos. Logo, na concepção dos professores, tais problemas estão relacionados à falta de atenção parental sobre o dia a dia do filho na escola.

Notamos, pois, que a educadoras sentem-se sozinhas na tarefa de educação das crianças, o que gera em outras emoções negativas, a tristeza. Diante dessa emoção, é importante que as educadoras busquem reconhecê-la, bem como autogeri-la através de estratégias que a aliviem, afim de que ela não se transforme em um sentimento, o qual para Wallon (1981) revela um estado mais permanente, o que poder ser causa de mal-estar docente, ou mesmo, em um estado mais crítico, o aparecimento do *Burnout*.

Verificamos também na literatura (SANTOS, 2000; MOURA, 2008) a tristeza relacionada à frustração. Não à toa, essa foi à segunda emoção mais recorrente nas educadoras (nove das dezessete). A tristeza relatada pelas docentes neste estudo esteve, na maioria das vezes, relacionada a estados emocionais de frustração a impotência. Logo, as docentes sentem-se tristes porque não tem na sala de aula o ambiente e/ou resultado que esperavam, sentindo-se impotentes e sem saber como agir.

Após observarmos que emoções foram mais vivenciadas pelas educadoras em sala de aula nas situações de conflito relacionais e qual delas foi a mais recorrente nas docentes, passaremos a observar como as educadoras lidam com suas emoções em sala de aula, ou seja, o que fazem com elas em tais situações.

5.3.2 Convivendo com emoções negativas em situações de conflitos

Conforme descrito anteriormente, as diferentes emoções negativas também são uma constante na vida do professor em sala de aula. Conviver com elas traz desafios diários no sentido de levar o docente a aprender a lidar consigo, sem que elas criem obstáculos à sua conduta profissional ou sua vida pessoal. Encontrar o equilíbrio entre conter ou expressar adequadamente as emoções negativas não é tarefa fácil, exigindo da pessoa diferentes estratégias cognitivas, motoras e afetivas.

Ao tratarmos sobre as emoções docentes neste trabalho investigamos também o que as docentes faziam com suas emoções, ou seja, como elas autogeriam emoções negativas resultantes das situações conflituosas em sala de aula. Assim, identificamos cinco estratégias utilizadas pelas professoras em relação as suas emoções nessas situações: a contenção das emoções, a expressão fora da sala de aula, o cuidado de si, o uso para motivação para o trabalho e o autoconhecimento. Vejamos como essas práticas decorreram:

- Contenção das emoções: as professoras, em sua maioria, continham suas emoções negativas através de técnicas de autocontrole (práticas espirituais, somáticas, cognitivas, motoras, medicamentosas) e de evitação ou fuga da interação conflituosa.

Segundo Almeida (2010, p. 15) “acredita-se na possibilidade de *controle da expressão* das emoções, o que se faz urgente na medida em que ficar a seu serviço traz sérios prejuízos a vida humana” (grifo nosso). O adulto – em sala de aula, o professor – por se encontrar em um estágio de desenvolvimento mais avançado, deve possuir clareza sobre o que é emoção, como agir em função dela, para que possa geri-las em si e na interação com os alunos. Vejamos o que disse P2, que afirmou buscar em Deus forças para autocontrolar a expressão de suas emoções negativas e também para continuar o trabalho em sala de aula.

Eu busco em Deus uma saída, um refrigério pra minha alma, uma renovação de força através da oração, através de ir à igreja, através da leitura da Bíblia. Eu procuro um crescimento espiritual, um crescimento para minha alma para acalmar, para que eu tenha força, porque se eu não fizer isso, eu não sei se eu estaria aqui ainda, não (P2).

Observamos no discurso de P2 que suas emoções negativas resultantes dos conflitos relacionais em sala de aula – revolta, impotência, tristeza – eram aliviadas

através da prática espiritual que, para ela, era uma “saída” e um “refrigério” (“*Eu procuro um crescimento espiritual, um crescimento para minha alma para acalmar*”). O “refrigério” buscado pela educadora compensava o calor de suas emoções em sala de aula, enquanto a “renovação” reparava o desgaste e refazia a sua força. Também o vocábulo “força” merece atenção em seu discurso, visto que o mesmo nos remete a situações difíceis. Logo, a professora remeteu-se a essa prática religiosa por reconhecer que o trabalho era difícil e sem ela provavelmente não se acalmaria nem estaria mais lecionando (“*para que eu tenha força, porque se eu não fizer isso eu não sei se eu estaria aqui ainda, não*”).

A imagem religiosa criada pela professora (alma, oração, Bíblia, igreja, Deus), tanto em seu contexto cultural, quanto no que esse contexto expressa, semanticamente, está relacionada à provação. O ato de ensinar, a partir da imagem por ela constituída, nos leva a inferir que essa atividade se caracteriza como uma provação. A educadora buscava a força religiosa para passar por essa prova, possivelmente por medo de fraquejar, desistir da profissão (“*se eu não fizer isso, eu não sei se eu estaria aqui*”) ou até mesmo de perder o controle das outras emoções que sentia (revolta, tristeza, frustração).

Observamos, pois, que o discurso religioso é usado para o apaziguamento de suas emoções, talvez pelo fato de que ela não esteja acostumada a ter contato com suas emoções ou mesmo por não saber autogerir suas emoções negativas. Por fim, o pronome pessoal (“eu”) repetido seis vezes em poucas linhas revela o quanto a educadora falava com base em emoções importantes.

P10, por sua vez, utilizou-se de outra técnica que afirmou ter aprendido ao longo de sua experiência nessas situações. Ela utilizava estratégias motora (respiração) e cognitiva (foco da atenção em contagem de números em série) para observar seu estado emocional e como poderia agir na situação de conflito.

Quando você vê aqueles meninos se agredindo, a vontade que você tem é de correr. Aí eu respiro fundo e mentalmente, eles nem percebem eu não fecho o olho e nada não, aí eu consigo contar de um até dez, aí às vezes não acalma, eu começo de novo, aí fico mais tranquila, porque aí me deu tempo de pensar o que eu vou fazer, entendeu? Aí eu aprendi essa técnica e dá certo (P10).

Percebemos que a professora empregou dois campos funcionais simultaneamente (o motor e o cognitivo) para autogerir seu estado emocional e para

buscar uma intervenção na situação de conflito, o que evidencia a necessidade de integração desses campos para uma intervenção mais eficaz.

No que tange às emoções da educadora na situação de conflito, a violência que a docente presenciava parece causar-lhe medo, pois a mesma sentiu vontade de fugir da situação (*“Quando você vê aqueles meninos se agredindo a vontade que você tem é de correr”*). Ela não conseguiu fugir da situação em si, mas fugiu ao falar dela, pois cometeu disjunção de pessoa, utilizando o pronome “você” duas vezes, ao invés do pronome pessoal “eu”, evidenciando sua “fuga” da situação em seu discurso. Por outro lado, ao falar de sua ação, a educadora voltou-se para si, utilizando sempre o pronome na primeira pessoa (*“eu respiro fundo”, “eu não fecho o olho”, “eu consigo contar”, “eu começo de novo”, “fico mais tranquila”, “eu vou fazer”, “eu aprendi”*).

Observamos que ao falar da situação de conflito geradora de emoções negativas como o desespero e o medo, a educadora distanciava-se da situação e ao falar de sua ação ela aproximava-se de si, o que revela um distanciamento da educadora de suas próprias emoções e aproximação em relação a sua ação. Tal aspecto pode estar acontecendo pelo fato de educadoras serem cobradas para intervir nessas situações, e suas emoções, por sua vez, serem consideradas menos relevantes diante desses conflitos, ou seja, não importa o que o docente está sentindo na situação, o que importa é sua ação, tanto para gerir os conflitos como para cumprir a tarefa de ensinar conteúdos aos alunos. Com isso, as emoções negativas decorrentes desses conflitos vão a cada dia sendo somadas, transformando-se em sentimentos negativos, como a tristeza enfatizada pela maioria das educadoras, que precisam ser reconhecidas e autogeridas pelas docentes. É preciso, pois, conforme nos mostra Cunha (2005 apud RIBEIRO, 2010), negar essa ótica cartesiana rígida, que desvincula o racional das emoções e sentimentos, ao mesmo tempo em que é necessário propor uma formação de professores que tenha como referência uma visão da totalidade do sujeito que inclui razão, emoção, historicidade e cultura.

É relevante destacar que tanto P2 quanto P10, conforme verificamos anteriormente, têm como emoção básica o medo diante dos conflitos. Essa emoção é comum diante de situações que o sujeito não domina ou em relação às quais reconhece estar desprovido de habilidades para gestão; conforme aponta Almeida (2010, p. 80), “o medo nasce da incapacidade de reagir e da ausência de controle de atitudes”. Logo, tal emoção nas educadoras sobrevém da falta de previsão ou domínio da própria situação

de conflito, da qual não podem fugir, dadas as suas responsabilidades, dentre as quais a resolução desses conflitos.

Outra estratégia de contenção das emoções utilizada pelas docentes ocorreu por meio do uso de medicamentos, conforme afirmou P17: “*Geralmente quando eu tô com tempo eu marco um médico pra fazer um consulta; eu tomo um remédio*”. Por sua vez, P5 disse:

Não digo aqui, mas em outras escolas que eu já trabalhei, eu chegava em casa e chorava muito. Choraaaava! Aí pra trabalhar no dia seguinte eu tomava um vidro de “Maracujina” (risos). Eu trabalhava os três períodos, então eu tinha que me manter calma.

P5 enfatizou como descarregava suas emoções negativas (“choraaaava!”). Geralmente chorar está associado à expressão de tristeza, dor, lamento, desgosto. Não à toa, as emoções mais percebidas no relato total da educadora foram a tristeza e a frustração. Para acalmar essas emoções, além da própria ação de chorar, que por si só, já contribui para aliviar as emoções, a educadora também utilizava calmantes para voltar ao trabalho no dia seguinte (“*Aí pra trabalhar no dia seguinte eu tomava um vidro de ‘Maracujina’*”). Ao falar do uso do calmante a educadora riu, indicando certo constrangimento ao relatar sua estratégia, o que, por sua vez, sugere que a educadora avaliava esse recurso como menos adequado. Talvez pelo fato de que a sua estratégia nos permite inferir que ela encontrava-se no seu limite emocional, não sendo mais capaz de conter emoções negativas naturalmente, precisando de remédios para controlá-las, ou pela própria resistência de algumas educadoras em relação ao uso de medicamentos para conter o mal-estar docente (BARROSO, 2008) resultante das situações adversas vividas em sala de aula, dentre as quais se encontram a violência e a indisciplina.

Outra técnica utilizada pelas educadoras para conter suas emoções nas situações de conflitos foi a evitação ou fuga da situação de conflito. Era necessário que elas afastassem-se dessas situações para que pudessem acalmar suas emoções e conseguissem buscar uma intervenção consciente, menos impulsiva. Isto porque “a presença de emoção implica a redução das capacidades cognitivas do indivíduo” (ALMEIDA, 2010, p. 92). Ao mesmo tempo em que afastar-se da situação possibilitou uma ação mais consciente diante do retorno para sala de aula, a fuga também expressa, conforme dito anteriormente, o medo, o qual por sua vez, está relacionado, provavelmente, à ausência de habilidades para gerir ou controlar a situação. Portanto, as

educadoras que utilizavam essa estratégia, possivelmente, não possuem habilidades para a gestão de conflitos nem para a autogestão emocional diante dessas situações.

Outra educadora, P7, havia nos revelado que sentia tristeza e impotência diante das situações de conflitos e ao ser interrogado sobre o que fazia com essas emoções ela afirmou:

Geralmente eu saio, tomo uma água, penso assim "Olha, te acalma! Você tem pressão alta, você precisa... Tem uma família, você precisa continuar", então respiro fundo, tento ver assim, ó isso tá aqui, mas amanhã pode... Vai [sic] tar diferente (P7).

A professora observou que precisava sair de cena para acalmar suas emoções e continuar a atividade docente, da qual, se não fossem suas necessidades pessoais, aparentemente já teria desistido. Verificamos que a educadora avaliou os efeitos de sua "fuga" de sala de aula a partir de duas estratégias distintas: a primeira, cognitiva inibidora da fuga voltada para as consequências pessoais (*"Olha, te acalma! Você tem pressão alta"; "você precisa... Tem uma família, você precisa continuar"*). Assim, a educadora tentou convencer-se da sua necessidade de continuar o trabalho, pois tinha responsabilidades; além disso, tinha consciência de que necessitava autogerir suas emoções negativas para que elas não prejudicassem sua saúde. Na segunda estratégia, a docente utilizou-se de uma técnica compensatória que lhe dava esperança, motivação para continuar seu trabalho (*"ó isso tá aqui, mas amanhã pode... Vai tar[sic] diferente"*).

A técnica cognitiva utilizada pela educadora possibilitou que, longe da situação, ela refletisse sobre seu estado emocional e a necessidade de contê-lo, o que revela também autoconhecimento da educadora em relação às suas emoções. Por outro lado, seu discurso nos mostra certa desmotivação, pois nos permite inferir que ela só continua cumprindo a função docente porque tem responsabilidades com sua família. Assim, para continuar o trabalho ela cria expectativas positivas sobre a situação, que contribui para sua autogestão emocional.

Notamos, também, que o argumento da educadora, em relação a sua autogestão emocional, foi feito de razões externas à escola e à docência, baseando-se principalmente nas consequências pessoais de sua possível "fuga da sala de aula". A sua atividade docente e a importância dessa atividade para seus alunos ficaram, portanto, em segundo plano e a mudança especificamente relacionada à situação de conflito foi apresentada como uma hipótese (*pode*) e uma esperança (*vai tar*) que tem características

mágicas – em nada ela mencionou o que poderia fazer não em relação a si mesma, mas à situação propriamente dita, para que amanhã esteja diferente.

- Expressão fora da sala de aula: Verificamos que em sala de aula (local público) as educadoras buscavam conter suas emoções utilizando diferentes estratégias; mas, o que acontece com essas emoções quando elas estão fora da escola? As respostas das participantes evidenciaram que parte delas expressavam emoções negativas em local privado (na família nuclear), frequentemente em condutas agressivas. Obviamente, em consequência, algumas docentes afirmaram que tais emoções repercutiam na sua relação com seus familiares (filhos e esposos), gerando condutas que se traduziam em impaciência e falta de atenção, dadas a preocupações do contexto escolar e às emoções dele decorrentes. Um trecho da entrevista de P1 foi bem ilustrativo a esse respeito:

Olha, tem hora que eu termino refletindo assim, sobrecai [sic] assim, na minha família, sabe? Tem hora, assim, que eu vejo, assim, que eu tô altamente explosiva, assim, principalmente com minhas meninas. Assim, quando eu chego em casa; "mãe"! "Meniiiiina, espera! Calma!" Assim, sem paciência, sabe? Do dia que eu tive, quando eu chego em casa termino descarregando em quem nem tem culpa, que são minhas meninas.

Percebemos que ao conter suas emoções em sala de aula, isso gera uma consequência, a carga emocional negativa é descarregada na família (*Do dia que eu tive, quando eu chego em casa termino descarregando em quem nem tem culpa, que são minhas meninas.*). Verificamos que sua vida pessoal é afetada por sua vida profissional, causando evidente estresse. (*“Tem hora, assim, que eu vejo, assim, que eu tô altamente explosiva”*), que, se mal gerido, pode provocar-lhe exaustão emocional, o primeiro estágio da Síndrome de *Burnout*. Por sua vez, sua estratégia para lidar com tal estresse é focada principalmente na emoção. Essa prática é indicada na literatura sobre *coping*⁹, sendo definida como um esforço para regular o estado emocional que é associado ao *stress*, tendo por objetivo alterar o estado emocional do indivíduo.

A mediação familiar permite que a educadora sinta-se à vontade para conter suas emoções na escola e descarregá-la no contexto familiar, numa tentativa de regular seu estado emocional. Todavia, sua ação, focada na emoção em um contexto privado

⁹ Definido pela literatura (ANTONIAZZI; AGLIO; BANDEIRA, 1998; BERALDO; CARVALHO, 2006; ZAFFARI; PERES; CARLOTTO; CÂMARA, 2009) como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizado pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, oriundas de situações de *stress* e avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais

familiar, sugere que a docente não se sente à vontade para experimentar ou autogerir suas emoções negativas na escola; ou mesmo que ela considerava a emoção negativa inútil para ser aproveitada na situação como motivadora para seu trabalho. Também é possível notar o sentimento de culpa da professora em descarregar suas emoções negativas (impaciência, raiva) em pessoas que nada têm a ver com a situação originadora da emoção (suas filhas).

Logo, as educadoras precisam aprender a autogerir suas emoções negativas no próprio contexto da situação-problema, para que essas emoções não cheguem a afetar a sua relação com seus familiares. Além disso, a própria natureza do trabalho docente requer esse tipo de autogestão, condição para a gestão do conflito na interação. A contenção por si só não garante a autogestão emocional, para isso é preciso que as educadoras reconheçam essas emoções em si, controlem a sua forma de expressão dessas emoções, bem como reflitam sobre como agiram na situação considerando essa emoção, ou seja, a autogestão emocional na sala de aula deve abarcar os três campos funcionais descritos por Wallon (2007), o afetivo, o motor e o cognitivo.

Fora da sala de aulas as educadoras também afirmaram autogerir suas emoções por meio do cuidado de si, realizando psicoterapia, atividades compensatórias e gratificantes desenvolvidas fora do trabalho (passeios, pintura, leituras) e medicina alternativa. Para elas, tais atividades renovam as energias para continuar o trabalho.

Eu tô passando por um período turbulento, até terapia eu comecei a fazer por conta disso [das emoções que sente nas situações de conflito], porque eu tô me envolvendo demais [...], colocando a escola e aluno em primeiro lugar na minha vida, aí isso tá atingindo a minha saúde, então eu já tô na segunda sessão da terapia, parece mentira, né? [...] eu tava me sentindo assim, sentindo uma angústia, com vontade de chorar, tinha hora que eu chorava, por motivo pequeno eu tava chorando em casa, aí eu fui procurar ajuda porque eu vi que aquilo tava mexendo comigo (P8).

A ausência de habilidade para autogerir suas emoções negativas em sala de aula provocou na educadora um sentimento de angústia que se estendeu para a sua vivência pessoal (*“sentindo uma angústia, com vontade de chorar, tinha hora que eu chorava, por motivo pequeno eu tava chorando em casa”*), necessitando de ajuda psicológica para melhor gerir essas experiências.

A docente recorreu à psicoterapia por avaliar-se demasiadamente envolvida nas situações de conflitos em sala de aula, ou seja, percebeu-se em um estado de excesso

emocional, o qual estava favorecendo a perda de controle, sobretudo em casa, de suas emoções negativas vivenciadas na sala de aula (*“tinha hora que eu chorava, por motivo pequeno eu tava chorando em casa”*). Tal aspecto pode ser observado pela semântica do vocábulo *“até”* na situação empregada, o qual sugere: 1) O grau de descontrole e de falta de habilidade de autogestão emocional; 2) A função do apoio psicológico, entendido como recurso-limite (o que pode falar do limite emocional em que se sentia). Esse excesso emocional nos permite inferir que a educadora não conseguia ser profissional no que tange às relações interpessoais com seus alunos, pois tomava para si os problemas dos educando, o que lhe causava angústia e culpa por descarregar essas emoções em sua família.

Além disso, apesar do cuidado de si ser reconhecido por meio da psicoterapia, ao perceber os efeitos das emoções negativas em sua saúde, a educadora parecia apresentar resistência a tal estratégia (*“até terapia eu comecei a fazer [...] então eu já tô na segunda sessão da terapia, parece mentira, né”*). Ela não acreditava nas consequências negativas dessas emoções em sua vida, o que teve como resultado a necessidade de ajuda psicológica, levando-nos a inferir que, até então, a educadora vinha negligenciando sentimentos, sendo, inclusive, difícil para ela reconhecer sua fragilidade em relação às suas emoções negativas. Logo, é possível perceber que ela não estava habituada em entrar em contato com as próprias emoções negativas por isso não se reconhecia tão vulnerável: *“até terapia eu comecei a fazer [...] parece mentira, né”*? Sugerindo que jamais se imaginaria nessa situação.

Por outro lado, mesmo a educadora estando apenas em sua segunda seção de psicoterapia, já foi possível perceber um distanciamento mínimo em relação a suas emoções. Antes de falar da psicoterapia, ela falava de uma tomada de consciência sobre o processo em que ainda se encontrava, conforme se verifica no seu discurso a utilização do presente do indicativo e do gerúndio (*“tô passando por um período turbulento [...] tô me envolvendo demais”*). Seguidamente, após referir-se à utilização da estratégia psicoterapêutica, ela passou a utilizar o pretérito em seu discurso (*“eu tava me sentindo assim, sentindo uma angústia, com vontade de chorar, tinha hora que eu chorava”*), sugerindo-nos que, após o início do seu tratamento, ela esteja começando a tomar consciência de suas emoções negativas em sala de aula. De acordo com Aguiar e Almeida (2006) um suporte psicológico realizado por um profissional sensível ao sofrimento do outro pode auxiliar o professor a amenizar a sua angústia, pois sentindo-

se acolhidos e menos desamparados, os docentes poderão se implicar no seu desejo de "ser professor", barrando o gozo e buscando a realização pessoal e profissional possível.

P10 também afirmou recorrer à psicoterapia, mas acrescenta a essa estratégia a medicina alternativa, ou seja, o uso de florais para manter-se calma.

Veza ou outra, minha amiga, eu vou para a terapia [...] porque, se a gente não fizer, do jeito que eu vejo as coisas e como eu assumo as coisas... Veza ou outra eu faço. Preciso de uns florais, uso também. Até pra dormir quando precisa eu faço. [...] Faço terapia psicológica quando precisa [...], e vou lhe dizer, dá muito resultado. Porque eu comecei a fazer terapia em 2005, eu tava eu um nível de estresse tão alto que eu chorava. As situações de sala de aula, eu chorava assim do nada. Pensava que não, dentro da sala ou em casa, qualquer coisa, uma novela, um filme mais assim, se tivesse uma cena de mais violência, as lágrimas começavam a descer (P10).

Assim como P8, P10 parece envolver-se demais nas situações de conflito, resultando em estresse emocional elevado. A terapia, na percepção da educadora, vem contribuindo para ajudar na sua autogestão emocional (*"e vou lhe dizer, dá muito resultado"*). A medicina alternativa, por sua vez, ajuda a educadora a dormir, pois para ela os florais ajudavam a reduzir a insônia causada pelas preocupações em melhorar suas estratégias para lidar com as situações de conflito e melhorar o desempenho dos alunos em termos de aprendizagem.

Observamos que a técnica utilizada por P8 e P10 (o uso da psicoterapia) parece ser relevante para ajudar a desenvolver o autoconhecimento emocional, e consequentemente contribuir na autogestão emocional das educadoras, pois embora de difícil aquisição, ele é condição para saber como agir com as emoções negativas, podendo ser obtido através de psicoterapia. Todavia, mesmo sendo iguais os estressores (os conflitos relacionais em sala de aula) para ambas as educadoras, o modo com que cada uma lida com eles é em parte diferente: ambas usam estratégias para autocontrole emocional baseadas na psicoterapia, mas as duas encontram-se em níveis diferentes, provavelmente pelo fato de que P10 utilizava a psicoterapia há mais tempo que P8.

P8, embora já apresente melhora na sua habilidade de autogerir suas emoções negativas, evidenciada pelo distanciamento mínimo já verificado anteriormente, ainda se encontra em um estado de tomada de consciência da importância de autogerir suas emoções negativas; e entende a psicoterapia como o limite, como um último recurso que pode ajudar na sua autogestão emocional, ela encontra-se ainda insegura em relação ao seu estado emocional, a perceber pelos verbos que ainda utiliza no presente.

Por sua vez, P10 maneja o próprio processo: *“Faço terapia psicológica quando precisa”*. Ela é quem decide e controla a necessidade de uso da estratégia psicoterapeuta, tornada recorrente, partindo da sua necessidade. Ademais, os verbos que descrevem seu estado emocional estão todos no passado (*“eu tava eu um nível de estresse tão alto que eu chorava [...] as lágrimas começavam a descer”*), indicando que essa situação seja percebida sob seu controle. Logo, as duas encontram-se em escalas diferentes em relação ao cuidado de si, se tomada a psicoterapia como indicador: P10 cuida mais de si autonomamente, enquanto P8 ainda está no começo desse processo. Todavia, é importante lembrar que o resultado dessa forma de autogestão varia de pessoa para pessoa, considerando a apropriação dessa estratégia, em seus aspectos cognitivo, motor e afetivo.

Outra forma de expressão das emoções fora da sala de aula é a realização de atividades compensatórias e gratificantes (pintura, poesia, escrever, ir ao shopping) para aliviar as emoções negativas de sala de aula, resultantes dos conflitos. P17 nos relatou a necessidade de conter suas emoções em sala de aula e o que fazia com elas fora desse espaço:

As minhas emoções eu guardo, lá na frente eu posso colocar pra fora de várias maneiras, eu posso ir e dizer assim "ah! eu vou lá pro shopping", não tenho um centavo, mas eu vou olhar as lojas pra desopilar, é, é... Aí sempre eu vou lá na praça de alimentação, tomo um *milk*, quer dizer, tenho várias maneiras pra descarregar porque na hora eu não posso. Na hora eu tenho que manter a calma e o equilíbrio.

P17 nos lembrou (de maneira bastante focada em si, evidenciada nos pronomes pessoais “eu”) que precisava conter sua emoção em sala de aula (*“As minhas emoções eu guardo, [...] na hora eu não posso. Na hora eu tenho que manter a calma e o equilíbrio”*). Mas reconheceu que não deve guardá-la para si, necessitava descarregar em algo e para isso preferiu a realização de atividades que lhe dessem prazer (*“ah! eu vou lá pro shopping, não tenho um centavo, mas eu vou olhar as lojas pra desopilar, é, é... Aí sempre eu vou lá na praça de alimentação, tomo um milk [...]”*).

Conforme dito anteriormente, apenas a contenção da emoção não garante uma autogestão emocional eficaz, na medida em que a emoção continua a interferir na gestão do conflito, na relação com os envolvidos em situação de violência ou indisciplina; ou, ainda, pode refletir-se em seu corpo em forma de doença, como veremos adiante. Nesse caso, uma forma de autogerir suas emoções negativas em sala de aula pode ocorrer

durante sua intervenção na situação, em que é possível a docente expressar seu desagrado ao presenciar essas situações de conflitos em sala de aula, pois dessa forma estará intervindo, ao mesmo tempo em que reflete sobre suas emoções negativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008; ZAFFARI; PERES; CARLOTTO; CÂMARA, 2009; ALMEIDA, 2010). Tal prática aumenta a possibilidade de uma autogestão mais eficaz, visto que estará exercitando o campo cognitivo, o que provavelmente facilitará o domínio dos demais campos: cognitivo e o motor, dada a integração desses campos, conforme aponta Wallon (2007) e Mahoney e Almeida (2004).

Após observarmos o campo afetivo, ou seja, as emoções negativas das educadoras e a forma como lidavam com essas emoções em sala de aula, seguiremos analisando o campo motor, identificando como essas emoções negativas refletiam no corpo das docentes, bem como de que forma costumavam agir nas situações de conflitos considerando suas emoções negativa

5.4 O Campo Motor: reflexo no corpo e ação docente a partir de emoções negativas em situações de conflitos em sala de aula

O Campo Motor oferece as funções responsáveis pelos nossos movimentos, sendo ele considerado um dos recursos mais organizados para que possamos atuar no ambiente, pois nos insere na situação concreta do momento presente. Logo, consiste em nosso recurso de visibilidade. Além disso, segundo Mahoney (2004, p. 16), ele “oferece também a estrutura, o apoio tônico para as emoções e os sentimentos expressarem-se através de atitudes e mímicas”.

Ao analisar essa relação, Almeida (2010, p.60) também enfatiza o pensamento walloniano sobre essa relação, o qual “anuncia que a origem da afetividade provém da atividade tônica postural, isto é, das sensações de bem-estar ou indisposição das emoções”. Para a autora, essa relação entre tônus e emoção existe na medida em que o aparelho muscular recebe e sinaliza as impressões afetivas, exercendo papel de veículo de comunicação das emoções. Logo o ato motor é indispensável para expressão das emoções, sejam elas positivas ou negativas.

Ao pensarmos nas emoções negativas das docentes decorrentes das situações em conflitos em sala de aula, ao nos depararmos com o ato motor, analisamos neste estudo dois aspectos: 1) os efeitos das emoções negativas no corpo das docentes; 2) a ação das educadoras, no contexto de intervenção em situações de conflitos, considerando seu

estado emocional. A seguir apresentamos os principais aspectos encontrados em cada um desses elementos pesquisados.

5.4.1 Emoções negativas e seus efeitos: o corpo como instrumento de trabalho das emoções

As emoções negativas tendem por si só a causar efeitos negativos na fisiologia humana. Almeida (2010) enfatiza que o corpo tem a propriedade de absorver as formas impressas pela emoção. Assim, com essa sensibilidade para expressar reações de ordem afetiva, o corpo assume a função de instrumentalizar as emoções no meio social. Sendo base para expressão das emoções, o corpo exprime, ao mesmo tempo em que sofre, os efeitos das emoções; em caso de emoções negativas, seus efeitos tendem a ser também negativos. Isso porque, para a autora, a emoção se traduz de duas formas: externamente por intermédio de atividades somáticas e autônomas, como expressão facial, lágrimas, palidez, riso; e internamente, sob a forma de alterações viscerais ou vasculares. Tais efeitos demonstram a estreita dependência da emoção em relação a todo o sistema postural.

Ao analisarmos os efeitos das emoções negativas no corpo das educadoras, a partir dos seus relatos, observamos que as emoções negativas, na menor parte dos casos, não são reconhecidas ou são neutralizadas; e, em um grupo majoritário, provocam dor física, alterações (metabólicas e de humor) e descontrole motor nas docentes.

A dor é definida por Dallepiane e Bigolin (2004) como a resposta física aos excessos sofridos pelo organismo, podendo ser resultado tanto de uma sobrecarga física como também da somatização do sofrimento psíquico ou mental. Nas docentes, as dores físicas caracterizadas como expressão interna das emoções negativas identificaram-se como dores nas costas, nos braços, na cabeça, na mandíbula e na cervical. Vejamos o que nos disse P2 quando interrogada sobre como sentia os efeitos da tristeza e da raiva em seu corpo.

Reflete. Reflete. Principalmente quando é... Os sentimentos assim... Que Você fica “Por favor, prestem atenção! Olhe isso! Olhe aquilo!” Olhe, dá... Dá aquela angústia, aquela raiva [palavra pronunciada enfaticamente], sabe? E quando chega em casa, é dores nas costas, você se sente [...] Vem no corpo, vem dor de cabeça [...].

A educadora descreveu uma situação de indisciplina (“*eles estão agitados, eles estão, é... É sem querer aprender, aquela conversa à toa...*”) e as emoções que vivenciava nessa situação: raiva e angústia (“*Dá aquela angústia, aquela raiva*”). A raiva, por sua vez, parece estar mais presente na situação do que a angústia, pois a palavra é pronunciada mais enfaticamente pela educadora no momento do discurso. Almeida (2010) afirma que a raiva tem sua raiz na sensibilidade orgânica, apresentando-se no indivíduo através de espasmos de origem visceral e motor. Não à toa, tais emoções são refletidas no corpo da educadora negativamente através de dores nas costas e dores de cabeça (“*E quando chega em casa, é dores nas costas, você se sente [...]Vem no corpo, vem dor de cabeça [...]*”).

Dentre as dores físicas mais recorrentes, provocadas pelas emoções negativas em sala de aulas nas educadoras, a dor de cabeça é a mais presente. Logo, tais emoções vêm refletindo-se no corpo, principalmente por meio de dores de cabeça que se iniciam na sala e estendem-se até a chegada das docentes em seus lares; é o que relatou P5:

Eu fico com muita dor de cabeça, isso aí... Eu saio quase todos os dias com dor de cabeça de sala de aula. E acho que é o mal do professor, porque as crianças falam muito, gritam muito, você tem que tá sempre conciliando, apartando a briga, colocando regras [...]. Então você sai dali com dor de cabeça, com muita dor de cabeça, tem dia que eu chego em casa estourando de dor de cabeça.”

P5 afirmou que as situações de conflitos relacionais em sala de aula causavam-lhe quase todos dos dias dores de cabeça e enfatizou que “*é o mal do professor*”, deixando claro que, para ela, seus colegas também são vítimas desse “mal”. Dallepiane e Bigolin (2004), em estudo realizado com 24 professores do magistério superior, analisaram a presença de dor no cotidiano dos professores, identificando a dor de cabeça como o segundo tipo de dor mais presente nos professores (56, 5%), perdendo apenas para dor na coluna, que apareceu em 60, 9% dos professores. Percebemos que, tal como ocorre em professores do ensino superior, as dores de cabeça também são uma constante em alguns professores do ensino básico, pois quase um terço das professoras entrevistadas afirmou sentir dores de cabeça, seja na sala de aula ou logo após sair dela.

De acordo com Dallepiane e Bigolin (2004) a tensão do dia a dia – que, dentre os fatores relacionados, correlaciona-se a problemas emocionais – é a causa mais frequente de dores de cabeça. Ela varia de intensidade e pode ser sentida como um ligeiro desconforto ou como uma dor insuportável. Em sua maioria, as dores de cabeça não são sintomas de um problema grave, mas apenas sinais de tensão, fadiga, ansiedade

ou distúrbios emocionais. Percebemos, portanto que as dores de cabeça parecem ter relação direta com o estado emocional em que alguém se encontra: no caso das docentes, a tensão e a fadiga eram causadas pela ausência de habilidades para autogerir esses estados emocionais nas situações de conflitos.

Já as alterações metabólicas encontradas nas docentes são aquelas que aceleravam o coração e/ou alteravam a pressão, provocavam insônia, manchas na pele, queda de cabelo e afetavam a memória; e as de humor que se caracterizaram por desânimo, estresse, nervosismo, ocasionando choro em casa e na sala de aula, além de deixarem o semblante cansado e desfigurado. Vejamos o que nos disse P7 em relação às alterações metabólicas que sentia nas situações de conflito.

Quando tem conflitos grandes assim na... Na sala de aula eu tenho dores de cabeça, minha pressão sobe, que eu já sou hipertensa, então eu tomo comprimido pela manhã e, muitas vezes, é preciso que eu tome outro a noite. Eu já me pego tomando também muitas vezes quando acontece coisas assim, ruins, então eu chego em casa com o corpo tremendo, não é? E eu fico trêmula e muito angustiada, então eu já tomo um remédio controlado também, né ?

Percebemos que a emoção da educadora traduz-se, tanto internamente, por meio de alterações viscerais e vasculares (“*Na sala de aula eu tenho dores de cabeça, minha pressão sobe, que eu já sou hipertensa*”) e também externamente através de atividades somáticas e autônomas (“*quando acontece coisas assim, ruins, então eu chego em casa com o corpo tremendo, não é? E eu fico trêmula e muito angustiada*”). Os conflitos em sala de aula elevam o quadro de emoções negativas da docente, a qual necessita de medicação controlada duas vezes ao dia: no início da manhã, quando vem para escola, e à noite (“*então eu tomo comprimido pela manhã e, muitas vezes, é preciso que eu tome outro a noite*”). A educadora aparenta estar vivenciando um período de estresse emocional, que vem agravando sua pressão arterial.

De acordo com Moura (2011) o estresse se desenvolve em três fases: alarme ou alerta, resistência e exaustão. Essa última etapa, caracteriza-se como a mais crítica, na medida em que podem ocorrer patologias ligadas principalmente às cardiopatias e digestivas (gastrites, úlceras gástricas, hipertensão) e os distúrbios psíquicos/comportamentais como, por exemplo, a depressão. Observamos que o quadro da educadora requer atenção, pois a mesma parece estar vivenciando um período considerado de avançado estresse, que por vez pode chegar a consequências mais

graves, como o desenvolvimento do *Burnout* que se caracteriza como uma fase máxima de exaustão emocional. Tal quadro evidencia ainda mais a necessidade de formação continuada, tanto em aspectos relacionados à afetividade e as emoções negativas em sala de aula, quanto em elementos ligados à violência e a indisciplina nesse espaço para que as educadoras possam adquirir habilidades de autogestão dos conflitos e de suas emoções, rezuindo seus efeitos, sobretudo no que tange ao aspecto emocional das docentes.

Em relação às alterações de humor, essas se caracterizaram por desânimo e nervosismo, ocasionando choro em casa e na sala de aula, além de deixarem o semblante cansado e desfigurado. Vejamos o que nos disse algumas educadoras sobre tais alterações:

No meu corpo, talvez eu venha um pouco desanimada pelo acontecido, ou alguma coisa diretamente comigo, no dia seguinte eu venho muito desanimada (P5).

É um serviço que eu gostava tanto, uma coisa que eu gostava de fazer, mas por causa da violência, da falta de consideração, você acaba desestimulando, porque você se vê assim, como um nada, não é? (P7)

P5 e P7 nos revelaram seus estados de desânimo em função dos conflitos que vivenciavam em sala de aula. P5 enfatizou que seu desestímulo aumentava quando o conflito a envolvia diretamente. Logo, é mais difícil para ela autogerir suas emoções negativas quando é alvo direto da situação, pois em seu discurso, ao referir-se a si, utiliza o advérbio de intensidade “muito”, dando destaque intensidade do seu estado emocional quando está envolvida na situação (“*ou alguma coisa diretamente comigo, no dia seguinte eu venho muito desanimada*”).

Já P7 ressaltou que gostava de ensinar, mas as dificuldades encontradas no exercício profissional, principalmente a violência e a falta de respeito e consideração estavam causando desânimo na docente. Mesmo estando em sala de aula atualmente, ao falar do gosto pela sua profissão ela colocou o discurso no tempo passado (“*É um serviço que eu gostava tanto, uma coisa que eu gostava de fazer*”). Além disso, para falar do seu desgosto, distanciou-se do sujeito do discurso, fazendo uma disjunção de pessoa, usando “você” ao invés de “eu”: “*você acaba desestimulando, porque você se vê assim, como um nada, não é?*”. Tal disjunção sugere ser difícil para ela deixar de

gostar de algo que gostava muito, como afirmou nas primeiras frases usando o pronome em primeira pessoa duas vezes (“*eu gostava [...] eu gostava*”). Além disso, e não menos importante, é a metáfora: (“*porque você se vê assim, como um nada*”); nada é um pronome que indica “coisa nenhuma”, uma nulidade difícil de ser assumida, sobretudo por quem antes tinha vínculos emocionais positivos e prazerosos. Também diz do estado de impotência em que se coloca diante do momento atual, consequência dos conflitos relacionais presentes no seu ambiente de trabalho. Trata-se, então, de uma expressão vivida de frustração, tristeza e decepção, decorrentes de fatores considerados externos (violência e falta de consideração). Observamos que há, em parte, um desinvestimento emocional – usando a categorização do *Burnout*, percebemos a despersonalização, seguida da baixa realização profissional.

As alterações de humor, principalmente em casos de emoções negativas, podem encontrar uma via de manifestação externamente através do choro, o qual, de acordo com Almeida (2010), é uma das vias de expressão das emoções: é o que ocorreu com algumas educadoras, como vimos na entrevista de P14:

Foi uma situação [refere-se a um conflito relacional com seus alunos] muito complicada, eu tive que tomar calmante, sabe? Eu chorava dia e noite, aquela coisa toda, sabe? Bagunçou muito assim a minha cabeça, sabe? [...] eu só senti vontade de chorar e chorei muito nesse dia, muito, muito, muito mesmo. Eu fique assim decepcionada (P14).

A estratégia de buscar externar a emoção negativa ajuda a aliviá-la, visto que tanto o choro quanto o riso também têm a função de baixar o nível do tono. Tanto um quanto o outro, contribuem para liberar a hipertonia dos músculos, no primeiro, e das vísceras, no segundo. Logo, o choro das educadoras revelou-nos uma tentativa de tranquilizar, entre outras emoções, como na fala de P14, a decepção (tristeza), visto que o choro tem a função de representar as emoções (ALMEIDA, 2010).

Essas alterações corporais e motoras (desânimo, nervosismo, choro) apontam, entre as educadoras participantes, para um estado emocional que inspira cuidados, não apenas porque podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, mas também porque tendem a atingir seriamente a saúde das docentes (*Burnout*, hipertensão, úlceras...) (ESTEVE, 1999).

Em outro aspecto, percebemos também que as emoções negativas em sala de aula levavam à perda de controle em relação a algumas partes do corpo das educadoras, pois deixavam o corpo trêmulo, conforme nos indicaram P7 (“*Muitas vezes quando*

acontece coisas, assim, ruins então eu chego em casa com o corpo tremendo, não é? E eu fico trêmula e muito angustiada”) e também P16 (*“Um tremor assim, aquilo sabe... Aí quando eu fui chorando foi aliviando, mas sentir um tremor mesmo, pensei que ia me dá uma coisa ruim (risos), não é fácil não”*). Além disso, provocaram cansaço e falha na voz, esse importante recurso docente (*“Às vezes bate um cansaço, sabia? Bate aquele cansaço, aquela vontade de jogar tudo pro alto...”* [P9]); *“A tensões, são dores na cervical né? Muita dor na cervical e o seu corpo muito cansado, a voz começa a falhar, né? O semblante começa a ficar meio cansado mesmo, assim, desfigurado”* [P3]).

Em estudo realizado por Martins (2005), que objetivou identificar o quadro emocional de estresse em professores das primeiras séries do Ensino Fundamental da rede estadual de João Pessoa, observando seus principais sintomas físicos e psicológicos, verificou-se que, na área física, os principais sintomas foram o cansaço crônico, sensação de desgaste físico permanente e problemas com a memória.

Percebemos, conseqüentemente, que tanto as alterações metabólicas (descritas anteriormente) quanto às alterações de humor nas educadoras mostram um quadro emocional de estresse que tem provocado diferentes reações tônicas e posturais nas educadoras que, em seu conjunto, geram desmotivação. Parece-nos estarem as docentes passando por um círculo vicioso em que os conflitos relacionais geram emoções negativas, as quais provocam cansaço físico e emocional e, como consequência maior, a desmotivação e o desânimo para o trabalho. Esse círculo, por sua vez, aumentam as chances de mais conflitos nas interações com seus alunos e alunas. Assim, P13 também nos revelou como vivenciava esse misto de emoções negativas:

Quando eu chego em casa a gente chega desanimada, tá entendendo? [...] A gente chega, a gente fica triste, tá entendendo? [...] A gente se estressa, a gente fica cansado, já chega em casa nervosa, tá entendendo? Na maioria das vezes eu chego em casa estressada. (P13)

Observamos que a docente nos revelou tanto seu estado emocional negativo (desânimo, tristeza, estresse) quanto seu estado físico (cansaço), aparentando estar passando por um período turbulento em relação às suas emoções na sala de aula, dado o quadro apresentado por ela. Verificamos em sua fala a dificuldade que ela encontrava para falar de emoções. Ela se identificava na situação (*“Quando eu chego em casa”*), mas quando descreveu seus estados emocionais negativos, ela distanciou-se no discurso,

fazendo disjunções de pessoa a cada emoção negativa descrita (*“a gente chega desanimada [...], a gente fica triste [...] A gente se estressa, a gente fica cansado, já chega em casa nervosa”*).

De acordo com Wallon (2007) as emoções são a base da relação afetiva com o outro. Logo, ao vivenciar tal estado emocional negativo, a relação afetiva da educadora com seus alunos pode ficar comprometida, pois não podemos esquecer o caráter contagioso das emoções apontado pelo referido autor, sejam elas positivas ou negativas.

Assim, as tensões emocionais vivenciadas pelas docentes provocadas, muitas vezes, pelos conflitos em sala de aula, têm ocasionado nas docentes várias alterações tanto metabólicas quanto de humor, além de descontrole motor, que podem, inclusive, agravar seu estado emocional, dificultando sua autogestão emocional diante desses conflitos. Para autogerirem suas emoções nessas situações, as educadoras precisam ativar, sobretudo, a função cognitiva, ou seja, precisam pensar sobre que emoções estão sentindo, e sobre como intervir nessas situações. Todo esse processo, por sua vez, fica comprometido, na medida em que a estrutura tônica (ato motor) não está em perfeito estado.

Verificamos, pois, que os conflitos em sala de aula geram diferentes emoções negativas nas docentes, refletindo diretamente também em seus estados físicos, provocando dor física, alterações metabólicas e de humor, além de descontrole motor. Apesar desse quadro, as professoras são responsáveis por comandar a sala de aula e suas diferentes situações, requerendo delas, normalmente, a habilidade de autogerir suas emoções negativas e os estados incômodos que delas decorrem.

Após analisarmos os reflexos das emoções negativas no corpo das docentes, verificaremos a ação docente diante dos conflitos relacionais, considerando suas emoções negativas.

5.4.2 Ação docente nas situações de conflitos relacionais na sala de aula

Ao estudarmos as emoções negativas das professoras, investigamos como as docentes agiam com seus alunos considerando tais emoções. Observamos a partir de seus relatos que a ação docente diante dos conflitos relacionais na sala de aula ocorre basicamente em função de um processo de tomada de decisão que envolve, primeiramente, o diálogo (*“o professor tem que levar o quê? O aluno a refletir o ato dele” P2*’).

Percebemos que tal estratégia processava-se com vistas a alguns objetivos: 1) identificação e avaliação do conflito na tentativa de resolvê-lo em sala de aula; 2) tomada de decisão sobre responsabilidades e consequências que consideravam adequadas ao evento, com vistas à resolução do conflito ou sua prevenção; 3) execução da decisão, por meio de estratégias variadas, como solicitar intervenção de outra pessoa com autoridade (o inspetor, a direção, a equipe de especialistas e/ou pais); 4) a automotivação; 5) punição; 6) evocação do contrato pedagógico.

O diálogo constitui em uma poderosa ferramenta na sala de aula, tanto para o ensino quanto para resolução de conflitos em sala de aula. Pesquisadores (GOTZENS, 2003; MARCKESI, 2006, 2009; NUNES, 2011) apontam o uso da comunicação como uma técnica construtiva para a negociação dos conflitos que surgem no cotidiano escolar. Muitas vezes somos educados para uma linguagem dominadora, autoritária, de supremacia e de confronto; no entanto, principalmente em sala de aula, os docentes precisam mudar essa cultura, aproximando-se mais de uma linguagem de parceria, que semeie confiança aos alunos. Ao que percebemos, essa vem sendo a técnica utilizada por muitas professoras nas situações de conflitos e violência em sala de aula, conforme nos ilustraram os depoimentos de P1 e P5:

Sempre primeiro, eles estão brigando, batendo mesmo. Aí depois a gente, eu que tenho que interferir, que eu estou vendo a violência, então eu paro, vamos conversar.[...] É, a gente conversa, é... falar com eles assim... Por quê? Se é certo. Boto assim eles pra refletir um pouco a questão (P1).

Chamo. Procuo conversar com cada um dos envolvidos, entendeu? E... Procuo mostrar a eles como eles agirem certo, dando conselho, né? O meu papel (P5).

Percebemos as docentes em discursos focadas em si: ambas utilizaram majoritariamente pronomes pessoais em primeira pessoa. Seus relatos revelam que elas utilizam o diálogo para levarem as crianças a refletirem sobre suas condutas indesejadas nas situações de violência e indisciplina. Em um processo de reflexão, as docentes dão voz aos alunos, permitindo aos discentes rever condutas e reconstruir seus comportamentos inadequados (ABRAMOVAY, 2006; MARCKESI, 2006; NUNES, 2011).

Além disso, ao exercitarem o diálogo com os alunos, as professoras treinam as crianças para a comunicação, o que, segundo Nunes (2011, p. 71) permite “evitar

desentendimentos que levem a atos violentos e torna mais fácil a solução dos conflitos”. Na mesma linha de P1 e P5, P10 buscou também o diálogo com seus alunos através de uma escuta ativa do problema.

Se for conflito, assim de brigas entre eles, eu consigo chegar junto, aí mando acalmar, sento um de um lado, sento um do outro, fico no meio da situação e "conte de um até dez". Não acalmou? Mais dez. Não conseguiu ainda acalmar e por aí vai... Aí vou escutar os dois:

– “Fulano é que vai falar”

– "Mas..." (outro aluno)

– "Fulano é que vai falar primeiro, é ele, depois você vai falar também” (professora).

P10 descreveu seus passos para mediar os conflitos, primeiro através de comandos para contenção emocional e comportamental (“mando acalmar, sento um de um lado, sento um do outro, [...] conte de um até 10”) seguidos da ordenação de um diálogo entre os alunos (“*Fulano é que vai falar primeiro, é ele, depois você vai falar também*”). A docente descreveu passos que nos remete a um processo, denominado por Phelan e Schnour (2009) de Escuta Ativa. Esse tipo de escuta ocorre por meio do diálogo, sendo uma maneira de conversar com alguém com simpatia e empatia, respeitando os sentimentos e os pensamentos da outra pessoa. O ouvinte não fica apenas sentado, é parte ativa, esquecendo-se de suas próprias opiniões por uns momentos, suspendendo julgamentos e comprometendo-se a atender completamente a criança. A Escuta Ativa, portanto, tem objetivos básicos: entender o que a outra pessoa está dizendo e pensando – do ponto de vista dela –, e comunicar-se, verificando o entendimento com a pessoa que fala.

A estratégia das educadoras, além de possibilitar a resolução de conflitos, contribui também para o fortalecimento de vínculos afetivos entre professor/aluno, favorecendo o desenvolvimento de uma afetividade positiva em suas relações interpessoais no ambiente escolar. Considerando o modelo walloniano, que propõe as emoções como expressão própria da afetividade, ao desenvolvermos uma afetividade positiva, estaremos contribuindo também para a vivência de emoções positivas em sala de aula.

Ressaltamos, porém, que, muitas vezes, a resolução das situações de conflitos vai além da competência docente. Nesses casos é preciso um trabalho conjunto que envolva os docentes, a equipe de especialistas da escola, a direção e também os pais. Várias das educadoras entrevistadas admitiram requerer a solicitação de outra pessoa

quando perceberam que o conflito requeria medidas mais severas, é o que nos afirmou P7 e P12.

Quando eu... Eu não consigo, assim, que eu ache que é uma coisa que vai além da minha competência eu encaminho para equipe técnica e peço pra tomarem uma providência (P7).

Às vezes, eu falo... Falo o seguinte também, quando esse comportamento também se repete aí eu chamo o pai e a mãe, sabe? Pra ver se eles estão vivenciando, entendeu? Uma situação de agressividade, até mesmo entre os pais né, entendeu? [...] Eu peço ajuda aos psicólogos da escola (P12).

Observamos que P7 percebeu seu limite em termos de ação. Quando não conseguia resolver o problema em sala, por perceber que a solução estava acima de sua competência, buscava ajuda, encaminhando a situação-problema para a equipe técnica. Por outro lado, P12 também solicitava a ajuda dos pais para buscar entender o contexto familiar da criança, observando se sua agressividade tinha alguma relação com o convívio em casa. Percebemos em ambas as professoras a busca por formas cooperativas com a equipe de especialistas da escola e com os pais para a resolução dos conflitos em sala de aula.

Ora, de acordo com Nunes (2011, p.38), “o ambiente cooperativo será profícuo para a solução pacífica de conflitos e para as práticas restaurativas”. Tal estratégia também pode ser encontrada na literatura sobre *coping*, que, neste caso, caracteriza pela busca de suporte social, conselho, auxílio, ou informação sobre o estressor (ZAFFARI; PERES; CARLOTTO; CÂMARA, 2009). Do ponto de vista emocional, esse trabalho de cooperação contribui para que as docentes não fiquem sobrecarregadas, sendo apenas as únicas responsáveis por resolverem o problema. Ao dividi-lo com os pais e com a equipe de especialista as docentes tendem a reduzir a carga emocional negativa ocasionada pela situação de conflito.

Todavia, é importante destacar que esse trabalho de cooperação deve ser extensão da intervenção do professor em sala de aula e não uma mera transferência de responsabilidades, em que o docente exime-se de sua tarefa de intervir. É o que pareceu ocorrer com P15:

Não. Tá ocorrendo a briga, chama a direção que resolve. Minha parte é ser o educador, é ser o profissional, o professor. Se eu intervir [sic] como ali um juiz de ringue, acabou minha função na escola. Então existe uma assistente social, pra isso. Aí o quê que acontece? Não dá para intervir como um juiz de ringue. Você tem uma assistente social,

...você tem uma psicóloga, você tem um corpo acadêmico para isso, a direção. [...] A maioria entra na confusão, eu não, eu já fico imparcial. Se tem um supervisor, se tem um inspetor ele vai servir pra isso; então a assistente social vai servir pra isso (P15).

Percebemos no relato de P15 a sua abstenção para intervir na situação de conflito, enfatizando que essa não seria sua função (“*Minha parte é ser o educador, é ser o profissional, o professor.*”). Conforme já dito em outros momentos deste trabalho, o ato de educar vai além do cumprimento da grade curricular da escola, como lembra Freire (1996). Uma intervenção eficaz em uma situação de conflito constitui uma oportunidade, tanto para o professor, em construir conhecimento sobre a sua prática docente, na medida em que estará testando suas capacidades afetivas, cognitivas e motoras na situação de conflito, bem como para o aluno, pois ao intervir eficazmente os professores tendem a adotar estratégias que levarão os alunos ao ajustamento da conduta indesejável, sendo, portanto, também uma oportunidade de aprendizagem para o aluno.

Todavia, a estratégia utilizada pelo professor é explicada pela literatura a partir das diferenças de gênero. Zaffari *et al* (2009) evidenciaram em seu estudo com professores diferença na relação entre as estratégias de *coping* (formas de gestão do conflito) e as dimensões de *Burnout* em homens e mulheres. O estudo demonstrou que homens apresentam predominantemente estratégias de evitação e mulheres estratégias de aproximação, principalmente em relação à dimensão de despersonalização. Tal dimensão do *Burnout* caracteriza-se principalmente pela forma impessoal, ou seja, é um estado psíquico em que prevalece o cinismo ou a dissimulação afetiva. É nesse contexto em que P15 se encontra, ele busca evitar seu envolvimento na situação de conflito, permanecendo impessoal e indiferente diante dos conflitos que vivencia em sala de aula.

Seguida ao diálogo, outra estratégia utilizada pelas educadoras nas situações de conflito foi a automotivação, a qual, de acordo com Branco (2004), relaciona-se ao sentido de que as emoções são, em si mesmas, um fator de motivação, com caráter de adaptação e sobrevivência, a partir de um estado interno de ativação.

Essa estratégia na prática educativa ocorreu através da condução de vivências e outras atividades (filmes, textos...) com discentes envolvidos na situação em particular ou com toda a turma, com os objetivos de motivar-se e, a isso associado, envolver o alunado, ensinando valores e procedimentos pró-sociais, em última instância a fim de se proteger afetivamente dos impactos derivados do estresse próprio ao conflito: “*Trabalho com os alunos. Procuvo atividades que me deem uma autoestima*” (P4).

Em relação aos alunos, P1 e P7 afirmam:

[...] Eu tenho uma dinâmica, eu tenho uma bonequinha que é Malu. Malu é uma bonequinha que eu fiz de pano que é negra, então, os meninos... Eu tento trabalhar essa questão: do negro, assim, de abraçar, o carinho, de fazer carinho nelas, então assim... É isso que eu tento assim... Brincadeiras, levar o lúdico a realidade deles pra ver se a gente consegue diminuir essa questão de violência né? (P1).

Eu até gosto de parar, chamo e faço eles mesmo refletirem naquela ação; eu trabalho textos com eles, eu trabalho filmes, né? Que façam com que eles vejam né? A diferença de várias situações, de várias formas (P7).

P1 e P7 buscaram ensinar práticas não violentas a seus alunos trabalhando temas relacionados ao desenvolvimento de valores pró-sociais (preconceitos, autoestima, respeito, amor, afetividade). P1, através de uma personagem (“Malu”), tentou desenvolver a afetividade, bem como combater o preconceito racial nas crianças. P7, mesmo cansada (é a professora que se sente muito desestimulada, como mostramos antes), ainda recorreu ao auxílio de filmes e textos para levar seus alunos a reflexão de suas condutas inadequadas, mesmo demonstrando certo limite, o qual evidenciamos pelo vocábulo “até” (“*Eu até gosto*”).

Essa prática mostra-se relevante na medida em que para Abramovay (2005, p.378) dentre as várias recomendações que podem contribuir para a redução dos conflitos no ambiente escolar, cabe a de incluir temas como a violência no currículo escolar, ou seja,

Trabalhar conteúdos específicos, de forma transversal, relacionados com a violência e com os direitos humanos, a fim de transformar as percepções, formas de comportamentos, fazendo com que a opção pela não-violência se configure como uma outra forma de ver o mundo.

Também foram utilizadas, como estratégias de intervenção, punições. Algumas das educadoras (P3, P5, P7, P8, P12) dialogavam com os alunos sobre a conduta indesejada e os deixavam sem uma atividade de que gostavam (recreio, educação física, informática, sala de vídeo):

Se eles fizeram coisa errada, então eles vão ter... É, eu não digo castigo, eu digo que eles vão ficar sem educação física, porque a gente

não tira o que eles mais gostam? Os pais em casa não tiram o que o filho mais gosta? Não tira a TV, não tira o vídeo game, não tira computador? Então qual o respaldo de um professor? Eles vão fazer o que eles querem dentro de sala de aula? Vão fazer o que eles querem fora de sala de aula e vai ficar sempre por isso mesmo? Não. Então, a regra é a seguinte: bateu, fez coisa errada, vai ficar sem educação física, entendeu? Eu colocava até sem intervalo, mas também não acho justo o professor sempre ficar sem intervalo, né? Mas de vez em quando, muito raro, eu fico com eles em sala de aula. Eles vão lanchar, voltam, aí eles já sabem. Se você não fizer isso você não consegue controlar sua turma, infelizmente tem que ser assim: Você tirar o que eles mais gostam - educação física, informática, uma sala de vídeo (P5).

Observamos que P5 inspirou-se na ação dos pais (*“Os pais em casa não tiram o que o filho mais gosta? Não tira a TV, não tira o vídeo game, não tira computador?”*). É indiscutível a importância da ação familiar e da instituição escolar no desenvolvimento da criança. Ambas, a seu modo e em seu tempo, devem dar sua contribuição. Porém, dado às diferentes responsabilidades, cada uma deve preocupar-se em estabelecer relações próprias. De acordo com Almeida (2010, p. 106) *“Wallon condena a reprodução dos modelos familiares na escola, pois, cada meio, com suas devidas interações, tem sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da criança”*.

Contudo, é comum o pensamento, entre professores, de que a escola deve ser um espaço de reprodução do meio familiar. Assim, em defesa de um ambiente *“acolhedor”*, a escola, em muitos momentos, busca instituir relações, se não iguais, ao menos próximas da família, e a professora, como substituta da mãe (ALMEIDA, 2010). É nessa posição, portanto, que P5 se colocou: no lugar de uma mãe, castigando seu filho por algo julgado como errado. (*“Então, a regra é a seguinte: bateu, fez coisa errada, vai ficar sem educação física, entendeu?”*). Por colocar-se no lugar de *“mãe”*, ela não reconheceu que sua função como professora também lhe permitia aplicar punições, castigar, desde que de forma adequada.

Gotzens (2003) destaca que o tema *“castigo na escola”* ainda causa muitas dúvidas e confusões. Para a autora, as estratégias punitivas são aquelas que, mediante a utilização de estímulos e situações que desagradam o aluno, pretendem exercer uma ação de dissuasão sobre seu comportamento, ou seja, corresponde a confrontar o aluno envolvido no conflito com uma atitude que lhe acarrete consequências desagradáveis. A autora defende que as estratégias baseadas na punição são o recurso que melhor satisfaz a condição de imediatidade na interrupção do mau comportamento, desde que - isto é importante - sejam aplicadas adequadamente, pois, embora, aparentemente simples, sua

aplicação situa-se em um ponto indeterminado entre a ambiguidade dos estímulos, a suposição de quem os inflige e a percepção de quem os recebe. Em sua perspectiva, para que uma estratégia punitiva seja eficaz, é preciso haver uma clara associação com o comportamento que determinou sua aplicação, logo a punição deve ser seguida da conduta indesejada.

Além de retirar atividades educativas (*“Você tirar o que eles mais gostam - educação física, informática, uma sala de vídeo.”*), a educadora admitiu, algumas vezes a retirada do intervalo das crianças. No entanto, o recreio permite a vivência de atividades livres ou dirigidas que possuem também um enorme potencial educativo (CUNHA, 1994; CALDAS; HUBNER, 2001). Os momentos de recreio são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, para colocar o corpo em movimento, reduzindo as tensões, desenvolver a afetividade. Além disso, as brincadeiras vivenciadas no momento do recreio ocorrem espontaneamente, contribuindo na formação da personalidade da criança, importante nessa faixa etária de alunos.

Ressaltamos, porém que o tipo de punição utilizada pela educadora não é a mais indicada pela literatura (GOTIZENS, 2003), pois não é específica ao comportamento, não sendo promovida uma associação entre prática e consequência. Em nada se relaciona bater em um colega e ficar sem recreio, a não ser que o ocorrido tivesse se dado no momento do recreio, o que não foi o caso; normalmente as crianças são punidas com a retirada do recreio ou outra atividade de que gostam por algum conflito ocorrido em sala de aula, o que aumenta a probabilidade de novos comportamentos agressivos. Logo é pouco provável que tal punição tenha sido eficaz, gerando na educadora um sentimento de frustração e dificultando ainda mais sua autogestão emocional e por consequência, a gestão dos conflitos na sala de aula.

Por fim, outra estratégia utilizada por algumas docentes é a evocação do contrato pedagógico. Tal estratégia vem sendo apontada por estudiosos (GOTTZENS, 2003; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011) como uma técnica eficaz que pode contribuir na redução de comportamento problemáticos na escola, desde que a elaboração das regras seja feita com a participação de todos, visto que quando o aluno ajuda a construir as próprias regras, às quais vai se submeter, ele passa a respeitá-las mais, pois elas são mais justas, ao contrário de regras impostas. Vejamos o que nos disse P14 sobre como utilizava essa estratégia.

Minha metodologia de trabalho... Trabalhar nas crianças a questão de valores, da ética, onde isso tem o quê? A disciplina. E eles... Junto com eles criar uma tabela, ou seja, de convivência, como eles... O que é certo, a questão de valores, o que é certo, o que é errado, o que pode e o que não pode [...] trabalhar a questão da autoestima, a questão do amor ao próximo, o respeito ao próximo, a questão da responsabilidade, a questão da sala de aula enquanto aluno, enquanto professor, a questão aluno-aluno [...] Eu penso que meu agir vai contribuir de forma positiva pro meu aluno ser um cidadão no futuro, entendeu? (P11).

Para P11 a criação de uma tabela de convivência, contemplando valores como o respeito, a responsabilidade, a autoestima, contribuiu para a redução dos problemas de comportamento por conter parâmetros claramente definidos (certo ou errado). Segundo Fernández (2005) as normas se sustentam em valores que por sua vez se refletem em condutas concretas. Nesse sentido, as regras são, portanto, parte de um processo de educação em valores, com pressupostos dinâmicos de ação, que se aplicam a realidade da sala de aula e da escola. O acordo de convivência de P11 pareceu partir nessa direção, pois busca *“Trabalhar nas crianças a questão de valores, da ética [...] a questão de valores, o que é certo, o que é errado...”*. O desenvolvimento de valores pró-sociais nas crianças certamente contribui para relações positivas na sala de aula, possibilitando a redução de conflitos relacionais e o desenvolvimento de uma afetividade positiva entre os alunos e professores.

Em relação às emoções da educadora, percebemos-la motivada com suas estratégias de ação, pois, a partir de sua prática, acreditava estar contribuindo para o desenvolvimento da cidadania do seu aluno e para um futuro em que ele poderá distanciar-se de práticas violentas.

Após analisarmos o campo motor, considerando os reflexos das emoções no corpo, bem como as estratégias de ação docente diante das situações de conflitos em sala de aula, passaremos a seguir a refletir sobre o campo cognitivo, verificando o que pensavam as educadoras sobre suas emoções negativas em sala de aula e o que pensavam sobre suas ações em tais situações.

5.5 O Campo Cognitivo: Reflexão docente acerca das próprias emoções negativas e da forma de agir diante das situações de conflitos relacionais na sala de aula

Considerando os campos funcionais que compõem a pessoa na proposta de walloniana, neste item analisamos o campo cognitivo em função das emoções e das

ações docentes, ou seja, o que pensavam as educadoras sobre suas emoções e suas ações nas situações de conflito.

A lógica dialética aplicada por Wallon em sua psicologia faz ver não só o aspecto de oposição na relação entre emoção e inteligência (estando uma num extremo em relação à outra), mas também de complementaridade, visto que é dessa relação que depende o desenvolvimento do sujeito, num contínuo. Ambas são linhas do desenvolvimento que se cruzam continuamente, superando-se uma a outra quando necessário. Almeida (2010) afirma que,

A emoção está sempre presente no indivíduo; mesmo em estados de serenidade ela se encontra como que latente. Portanto, se nenhuma atividade, por mais intelectual que seja, suprime a emoção, nenhuma situação emocional, por mais intensa que seja, elimina completamente a presença da razão (p.82).

Percebemos, portanto que essa parceria entre emoção e inteligência é constante, mesmo em situações de explosão emocional, isso porque, nesses estados, embora a emoção seja absoluta, ela não é a única ação sobre o sujeito. Assim, no caso das professoras em situações conflitos, embora afetadas emocionalmente, são capazes de agir de forma cortical, dada à presença da razão, mesmo eclipsada pela emoção. Nesse prisma, Mahoney (2004, p.18) enfatiza que o conjunto cognitivo “permite fixar e analisar o presente, registrar, rever, re-elaborar o passado e projetar futuros possíveis e imaginários”. Tal conjunto, portanto, mostra-se essencial para a prática pedagógica das docentes, pois lhes possibilita analisar o momento presente, ou seja, pensar sobre seus atos e emoções, bem como, a partir de tal análise, projetar mudanças quando necessário.

5.5.1 O que pensam as educadoras sobre suas emoções negativas em sala de aula

No que tange ao pensamento das professoras sobre suas emoções constatamos que a maioria das educadoras não respondeu adequadamente a questão (fazendo disjunção de conteúdo, ao falar sobre os conflitos em sala de aula, suas formas de ação...); uma educadora afirmou não pensar nessas emoções; e três grupos de educadoras se mantiveram no campo de conteúdos de interesse da questão: um fez juízo de valor sobre suas emoções, o segundo relacionou emoções negativas à vida pessoal; e outro refletiu sobre a origem e as estratégias de manejo das emoções negativas.

Destacamos alguns elementos que supomos explicarem a disjunção de conteúdo ou a negação do pensamento a respeito de suas emoções. O primeiro resulta, durante a formação docente, da pouca atenção, teórica e técnica, dedicada às emoções relativas à profissão. Freire et al (2012) enfatizam que,

Lançando um olhar retrospectivo sobre diferentes correntes enquadráveis nos movimentos do prático reflexivo, nota-se que a reflexão como estratégia de formação esteve mais atenta à racionalização do processo pedagógico do que às dimensões éticas e afetivas da profissão [docente] (p. 152).

A ausência de reflexão dos aspectos emocionais na formação inicial e continuada contribui para que esse tema fique à margem das preocupações docentes em sala de aula. Para Freire et al (2012), vivemos no seio de uma cultura emocionalmente iletrada, já que muitas pessoas não são capazes de reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as suas emoções. Tal cultura separa a dimensão cognitiva e técnica da emocional e afetiva, promovendo uma escola racionalista, normalizadora e castradora dos afetos, inclusive no que diz respeito à docência.

Docentes sabem menos sobre emoções ligadas a seu trabalho até porque, ao menos em parte, como lembra Marchesi (2008) – mesmo a docência sendo uma atividade profundamente emocional devido à duradoura relação que é preciso manter com os alunos, com os pais e com os colegas –, as pesquisas sobre as emoções nessa profissão são muito recentes. Dentre as causas que explicam essa escassa relevância dada às emoções dos professores, o autor destaca o reduzido tempo de vigência da revolução emocional na psicologia, bem como as ideias dicotômicas que prevaleceram por um longo período na cultura ocidental, separando razão de emoção e privilegiando a primeira.

Ainda outro elemento, que converge com os anteriores, diz respeito ao pequeno autoconhecimento emocional que as docentes naturalmente apresentaram. Quando interrogadas acerca do que pensavam sobre suas emoções (tristeza, frustração, raiva, medo), muitas tiveram dificuldades em responder e fizeram disjunções de pessoa e de conteúdo, conforme pode ser observado na fala de P7.

Olha pra pensar é... É... É uma situação, né? O que é que a gente pode pensar? A gente só pode pedir a Deus que melhore a situação, não é? Pra que a gente possa ter um trabalho. Eu acho que a partir do momento que as pessoas começarem a encarar a escola de outra

forma, não como um depósito pra colocar, e não como uma forma de amenizar, de mascarar, não é? A incompetência dos serviços públicos aí a coisa funciona. [...] É Condição que a gente não tem, então isso dá uma tristeza muito grande, e dá um desânimo, eu acho que palavra mais certa pra situação que nós estamos vivenciando é o desânimo”.

As disjunções de pessoa e de conteúdo, além do discurso ideológico, na resposta de P7 indicou mudança de foco no que tange ao assunto abordado (o pensamento das educadoras sobre as próprias emoções). Na tentativa de responder o que pensava sobre as próprias emoções, P7 falou sobre a situação que vivenciava, ou seja, os conflitos relacionados à violência e indisciplina na sala de aula. (*“O que é que a gente pode pensar? A gente só pode pedir a Deus que melhore a situação”*). Deixou, assim, de tratar de suas emoções. Seguidamente, fazendo várias disjunções de pessoa (*“a gente”, “as pessoas”; “nós estamos”*), ela iniciou um discurso ideológico focando nas responsabilidades de outras pessoas e instituições para a melhoria da escola, admitindo que não tinha condições de trabalho – residindo nisso o motivo da sua tristeza e desânimo (*“É condição que a gente não tem, então isso dá uma tristeza muito grande, e dá um desânimo”*).

Observamos que a educadora identificou seu estado afetivo negativo (tristeza e desânimo), mas não conseguiu pensar sobre essas emoções, o que provavelmente dificultava sua autogestão dessas emoções dentro e fora da sala de aula.

Se as educadoras não conseguiram pensar sobre seus estados emocionais, tal aspecto pode estar relacionado à ausência de autoconhecimento sobre seus estados afetivos. Andrade (2007) ao abordar a competência inter-relacional, necessária para a gestão pedagógica de conflitos relacionais na escola, descreveu, entre suas dimensões, a afetiva, tida como a capacidade de identificar, experimentar e expressar emoções no contexto das relações sociais. Nessa perspectiva, podemos inferir que tal dimensão requer autoconhecimento emocional. Logo, sem a habilidade de identificar os próprios afetos, por exemplo, torna-se pouco provável as educadoras realizarem um pensamento mais crítico sobre suas emoções, principalmente as negativas. Menos provável ainda quando se admite nem pensar sobre suas emoções!

Em se tratando das respostas pertinentes, no primeiro grupo, identificamos juízos, conforme pode ser exemplificado na fala de P10: *“Hoje eu lido assim, eu consigo lidar com esses sentimentos, que eu sou humana, não sou super-heroína, nem mulher maravilha, eu sou humana, entendeu?”*.

Percebemos que para P10 suas as emoções negativas são condizentes com sua humanidade (“*eu sou humana*”). De fato, para Wallon (2007) as emoções são a base para o desenvolvimento humano, pois favorece, principalmente, a sobrevivência do homem no início de sua vida, ainda quando bebê, visto que ele nasce totalmente sem habilidade para agir sobre as coisas que o cercam, dispondo apenas da emoção e de todo o seu contágio. Porém é importante destacar que naturalizar as emoções negativas pode trazer prejuízos à saúde docente, pois são causadoras de tensões que podem levar ao adoecimento, como o *Burnout*, além de outros problemas que tendem a afetar a saúde do professor. Para Barroso (2008), o estado emocional, em decorrência das demandas da realidade da práxis pedagógica, associado aos problemas pessoais, leva professores a desenvolver um processo de adoecimento psíquico-físico. Para a autora, muito desse adoecimento ocorre devido às circunstâncias e situações conflitantes em sala de aula.

Nessa perspectiva, algumas entrevistadas reconheceram o caráter nocivo das emoções negativas: “*Não é um sentimento bom para o professor, porque ele é o que mais sofre*”, afirmou P3, de modo genérico. Já P16 naturalizou esse sofrimento: “*Não é bom não. Não é bom. Não é bom pelo seguinte... Porque... Através de tudo isso, eu consiga... né? Ter problemas de saúde no futuro, não é? Então não é bom. A gente tem porque nós somos, realmente seres humanos, né?*”

Ao naturalizarem emoções negativas, provavelmente, ignoram também seus efeitos, ou seja, as tensões emocionais; com isso as professoras aumentam a probabilidade de desenvolverem o *Burnout*, pois tal Síndrome caracteriza-se, inicialmente, pela exaustão emocional, que, dentre outros fatores, relaciona-se ao sofrimento docente constante, a que com facilidade se associam a situações de conflitos em sala de aula.

Outro grupo de respostas relacionou emoções negativas à vida pessoal. Aqui tivemos P2, que entendia não deverem emoções negativas atingir sua vida pessoal: “*A minha vida profissional não pode interferir no meu Eu*”. P8, por sua vez, admitiu que tais emoções atingiam sua vida pessoal: “*Eu penso que eu me envolvo demais sem necessidade também. É como se eu quisesse tomar aquilo pra mim, e poderia não ser assim*”. P2 pareceu estar mais atenta aos efeitos nocivos das emoções negativas, o que nos permite inferir que a docente reconheceu suas emoções negativas de sala de aula e tentava combatê-las para que não interferisse em sua vida pessoal.

Por outro lado, P8 pareceu mais frágil no reconhecimento dessas emoções, não conseguindo distingui-las de sua vida particular, o que gerava tensão e estresse

emocional: a professora admitiu em trecho de sua entrevista (já citado) fazer psicoterapia para tentar separar sua vida pessoal de sua vida profissional (“*até terapia eu comecei a fazer por conta disso, porque eu tô me envolvendo demais e... É... Como eu posso dizer assim, colocando a escola e aluno em primeiro lugar na minha vida, aí isso tá atingindo a minha saúde*”).

O último grupo de respostas caracterizou-se pela reflexão sobre a origem e o manejo das emoções negativas, constituindo-se como aquele que mais se aproximou do que foi perguntado. P17 afirmou se sentir triste e angustiada pela situação de impotência que vivia diante das situações de risco em que muitos alunos se encontravam:

Penso que minha angústia é de ver e não poder mudar; e eu ver também que poderia ser mudado. [...] Eu sinto que tem aluno ali que vai viver naquela mesma vida que o pai e a mãe têm porque não têm assim, não veem além do horizonte, porque eles se acomodam com aquela vida, entendeu? E a parte social, o governo não vê isso. [...] A minha angústia é essa de não poder fazer nada, e eu acho muito pouco o que eu faço na sala de aula.

P17 sentia-se angustiada por não reconhecer sua ação como suficiente para ajudar seu aluno. Ela não acreditava que o seu trabalho se constituísse como uma ferramenta para o crescimento de seus educandos. Dentre as tendências que explicam a relação entre escola e sociedade, Luckesi (1990) destaca a tendência que tem a escola como um elemento de transformação social, considerando a possibilidade de os educadores agirem a partir dos próprios condicionantes. Logo, P17 deveria reconhecer o poder da educação, o poder do seu trabalho como educadora, o qual não consiste em mudar direta ou imediatamente a conjuntura social, mas agir mais microscopicamente.

Percebemos que ela tinha uma compreensão equivocada no que se referia à sua função profissional, que consiste em ensinar, especificamente, no espaço da sala de aula. No entanto, ela prendia-se em querer mudar a conjuntura social de seus alunos, algo muito além de suas possibilidades (“*minha angústia é de ver e não poder mudar*”). Existia uma distância entre o que ela pensava dever fazer e o que ela fazia, e isso a levava a desvalorizar o seu trabalho, considerando, assim, a sua atividade como insignificante (“*eu acho muito pouco o que eu faço na sala de aula.*”), o que nos permite inferir que, emocionalmente, a educadora possuía baixa realização profissional – a última dimensão da Síndrome de *Burnout*, que leva o trabalhador a se autoavaliar de

forma negativa, sentindo-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional (ZAFFARI; PERES; CARLOTTO; CÂMARA, 2009).

Essa baixa realização profissional, provavelmente é resultado do erro de percepção que ela tinha de sua função como professora. É muito provável que, se ela tivesse outra compreensão da profissão docente, ela não experimentaria a emoção negativa mencionada (a angústia), nem a baixa realização profissional, a não ser por outros aspectos não apontados em sua entrevista naquele momento. Por fim, P17 precisaria compreender que as dificuldades encontrada em seu trabalho, sobretudo conviver com “diferentes realidades”, são decorrentes desse contexto, bem como entender que a representação que tem do seu trabalho está carregada desvalorização, o que a leva a experimentar estados emocionais negativos.

P1, por sua vez pensava em estratégias para amenizar as emoções negativas e aprender a conviver com elas. Ela reconheceu a terapia psicológica como uma saída possível, um caminho para aprender a lidar com as situações de conflitos relacionais e as emoções negativas resultantes desses conflitos. *“Eu tenho que ajudar os meus alunos, mas eu também preciso de uma pessoa que me ajude também a refletir, a pensar, a me ajudar, um caminho, ter um caminho pra apaziguar né, tanto esses conflitos em sala de aula; saber solucionar”*.

Percebemos, neste item, a dificuldade que as docentes apresentaram em pensar sobre as próprias emoções, notável a partir das disjunções de pessoa e de conteúdo nos discursos das educadoras ao abordar este nível de conhecimento: *“O que é que eu penso? Às vezes a gente [disjunção de pessoa] deixa passar né, às vezes, a gente não consegue, a gente não reflete sobre isso”* (P1). É possível verificar que elas se preocupavam mais em como agir diante na situação, do que com o que estavam sentindo naquele momento no contexto de conflito relacional. Não é difícil supor que essa pequena autoconsciência emocional decorra da falta de prática em pensar sobre suas emoções. Ao ser interrogada sobre o que pensava sobre a angústia que sentia, P1 respondeu refletindo sobre sua atuação na sala de aula.

No momento eu penso assim: "meu Deus, eu, todo dia eu tô batendo na mesma tecla, que não pode porque... Eu explico tudinho, mas, acontece, geralmente todos os dias acontece esses conflitos, então eu digo assim... “Será que eles estão aprendendo? Ouvindo? Me ouvindo ou não? Ou é só um blá, blá, blá, a professora só falando e eles estão nem aí?”. Aí, isso, eu digo assim: “será que eu tô fazendo o papel certo, o papel realmente de um educador?”.

Claramente percebemos a disjunção de conteúdo cometida por P1. Ao invés de falar acerca do que pensava sobre sua angústia, a professora reproduziu pensamentos tratando de sua ação junto ao alunado, numa perspectiva de autoavaliação da sua prática. Essa dificuldade em pensar as próprias emoções negativas impede a autogestão emocional, pois para autogerir é preciso, primeiramente, identificar a emoção em seu aspecto afetivo, reconhecê-la, pensar sobre ela para, então, expressá-la ou contê-la. A autogestão emocional, seguindo o modelo epistemológico walloniano aqui pensado, supõe autogerir as emoções a partir da integração dos campos funcionais, ou seja, perceber a emoção, pensar e agir sobre ela. Logo se o campo cognitivo não está se evidenciando, é pouco provável uma autogestão emocional eficaz das docentes em situações de conflito em sala de aula.

5.5.2 O que pensam as educadoras sobre suas ações nas situações de conflitos relacionais em sala de aula

Ao refletirem sobre suas ações em sala de aula, considerando suas emoções negativas, verificamos que, em sua maioria, as entrevistadas julgaram corretas suas ações diante desses conflitos; duas fizeram autocrítica a sua prática e duas trataram da dificuldade em responder à pergunta.

Para as docentes que julgaram corretas suas ações são comuns premissas do tipo: “*Gosto de trabalhar desse jeito*”, “*penso que estou agindo como uma mãe*”, “*tento agir da melhor forma possível*”. A partir do julgamento de sua atuação em sala de aula, vejamos o que nos disse P6, sobre o que pensava de sua forma de agir:

Eu acho... Eu procuro agir corretamente, entendeu? No meu entendimento, na minha visão de educadora, eu procuro agir com eles, mostrando a eles como eles fazem, procurando entender, tá entendendo? Por que aquela atitude, e procuro agir assim. [...] Não sei se é a mais adequada, mas eu procuro fazer a mais adequada dentro da minha vivência, do contexto que eu vivo.

É possível notar que ao descrever sobre o que pensava de suas ações diante dos conflitos, a educadora deixou evidente que sua forma de gestão desses conflitos em sala de aula é pautada apenas na sua percepção do que é certo ou errado fazer nesses casos como educadora (“*Eu procuro agir corretamente, entendeu? No meu entendimento, na*

minha visão de educadora”), tendo dúvida, inclusive, sobre se estava agindo corretamente (“*Não sei se é a mais adequada*”).

Essa realidade decorre, sobretudo, da ausência de uma formação que contemple as demandas profissionais atuais. É o caso da gestão dos conflitos relacionais (violência e indisciplina) e também a dimensão humana e afetiva, conforme apontam Ribeiro (2010) e Estrela (2010). Contudo, segundo Gisi (2008) o que se constata é que as novas diretrizes curriculares que direcionam a formação docente em nosso país têm caráter mais tecnicista, com sérios prejuízos ao processo de formação do professor, principalmente, no que se refere a uma compreensão da problemática que envolve a questão da violência e como atuar diante dela, bem como outros aspectos relacionados ao ato de ensino, como a dimensão afetiva. Essa formação técnica certamente não inclui preparo suficiente para atuar junto a crianças e jovens com todas as suas necessidades contemporâneas. Cabe incluir, nas propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, conteúdos relativos àquela gestão.

No que tange às educadoras que se posicionaram criticamente sobre suas ações, P3 afirmou que gostaria de ser mais dura nas intervenções, enquanto P8 viu sua ação como mínima, pois gostaria de poder fazer mais por seus alunos:

Às vezes eu queria ter uma forma, assim, mais dura. Eu tô até me policiando, porque em alguns momentos, é... Eu fui muito flexível. Dizia uma coisa e... Aí teve uma colega que chegou para mim e falou: disse “[...] Se você fala que vai fazer e não faz, aí você perde autoridade (P3).

Eu penso, assim, que é uma ação mínima [...] Eu vejo como mínima tentando fazer mais [ajudar seu aluno a sair da situação de vulnerabilidade social], mas eu não consigo, aí eu me sinto meio que frustrada também, né (P8).

Notamos no depoimento de P3 seu desejo em querer intervir adequadamente nas situações de conflitos relacionais. Enquanto refletia sobre sua ação, vimos sua tentativa modificá-la com práticas mais cautelosas (“*Eu tô até me policiando*”) e, na contra corrente, conforme nos mostra Andrade (2012), implicava-se na resolução dos problemas relacionais de sua sala de aula. No entanto, é possível notar que ela não possuía conhecimento em estratégias para gerir os conflitos, pois a ajuda (em formato de ideias sobre como intervir) vinha das próprias colegas de trabalho, às quais pedia

sugestão; no entanto, muitas de suas colegas também agem pelas suas próprias convicções.

Da mesma forma que P3, P8 também realizou autocrítica sobre a sua ação, julgando-a, porém, mínima: gostaria de poder ajudar muitos dos seus alunos a saírem da situação de risco em que se encontram. (*“Eu vejo como mínima tentando fazer mais”*). No entanto, falta à educadora reconhecer que seu papel profissional limita-se ao trabalho na escola, que esse trabalho é valioso e indispensável, mesmo que não mude imediata ou amplamente o mundo das crianças.

Apesar das novas demandas colocadas para a escola frente às transformações da sociedade – trazendo novas exigências para a função docente, conforme apontam Libâneo (2011) e Hagemeyer (2004) –, a atuação docente restringe-se ao âmbito escolar. Suas atribuições, mesmo com uma noção mais ampla de ensino, permanecem prioritariamente circunscritas à escola e, ademais, não são poucas nem menores. Logo, parece faltar a P8 uma consciência de que a ascensão social do seu aluno não depende apenas do seu trabalho docente, não o dispensa nem diminui.

P7 é um bom exemplo de docente que reconheceu a dificuldade em pensar sobre as próprias ações. A emergência e a necessidade de agir nas situações de conflitos relacionais, somadas às demandas do processo de ensino e aprendizagem inerentes à escola, impediam-na de avaliar suas ações e intervenções nos contextos de indisciplina e violência na sala de aula, levando a docente a agir, como nos diz Marchesi (2008), no limite das competências, a partir da intuição.

Eu, assim... Pensar, eu não cheguei a pensar em como eu ajo, mas eu... Eu... Tento agir da melhor forma possível, né? Eu tento agir de uma forma que não seja uma agressão também. Por quê? Pra que eles vejam que agressão por si não resolve, né? Eu até gosto de parar, chamo e faço eles mesmos refletirem naquela [sic] ação; [...] inclusive até muitas vezes quando eles retratam um comportamento meio áspero comigo, eu gosto de responder: "por que você tá falando assim? Por que você tá gritando? Eu não gritei com você." Então quando eu já falo dessa forma, ele já se volta um pouquinho, sabe? Aí, deixa aquela atitude e fica mais calmo. [...] Eu tento agir dessa forma, mostrando que conflito também pode ser resolvido na paz (P7).

P7 relatou uma ação em que se vislumbra algum diálogo, o respeito e uma cultura de paz; porém, ela admitiu não pensar na forma como costumava agir (*“Eu, assim... Pensar, eu não cheguei a pensar em como eu ajo”*), o que nos leva a inferir que a docente agia, sobretudo, por intuição, pautada em seus próprios princípios e valores

(“*mas eu... Eu... Tento agir da melhor forma possível, né ?*”). Marckesi (2008) destaca que a intuição já está ancorada no campo do conhecimento e da atividade profissional dos professores. Ela se conecta as emoções e aos valores dos professores e serve de elo entre suas competências profissionais e suas disposições afetivas e morais, que configuram, em certo sentido, seu caráter profissional.

Atkinson e Claxton (apud MARCKESI, 2008) afirmam que a intuição se caracteriza como uma habilidade espontânea, capaz de responder de forma rápida diante de situações que assim exigem, evidenciando o vínculo entre motivação e envolvimento emocional com o desenvolvimento de processos intuitivos e criativos. As situações de conflitos relacionais, por sua vez, provavelmente demandam tal habilidade das educadoras; todavia, destaca Marckesi (2008), é importante que, depois, com mais tranquilidade, o professor revise o funcionamento da sua intuição, se teve êxito ou se foi um erro, para que possa acumular sua experiência, após refletir sobre ela. Logo, teria sido importante identificar na fala da docente, ao lado da intuição, uma autoavaliação dos resultados de suas intervenções.

5.5.3 Pensamento, ação e emoção: elementos que se entrecruzam e que determinam a ação docente

Verificamos nas participantes entrevistadas suas emoções a partir de diferentes vieses, suas ações, assim como o que pensavam sobre suas emoções e suas ações. Partimos, então, da base, conforme nos mostra (Wallon, 2007), do emocional, passamos pelas ações e chegamos ao pensamento.

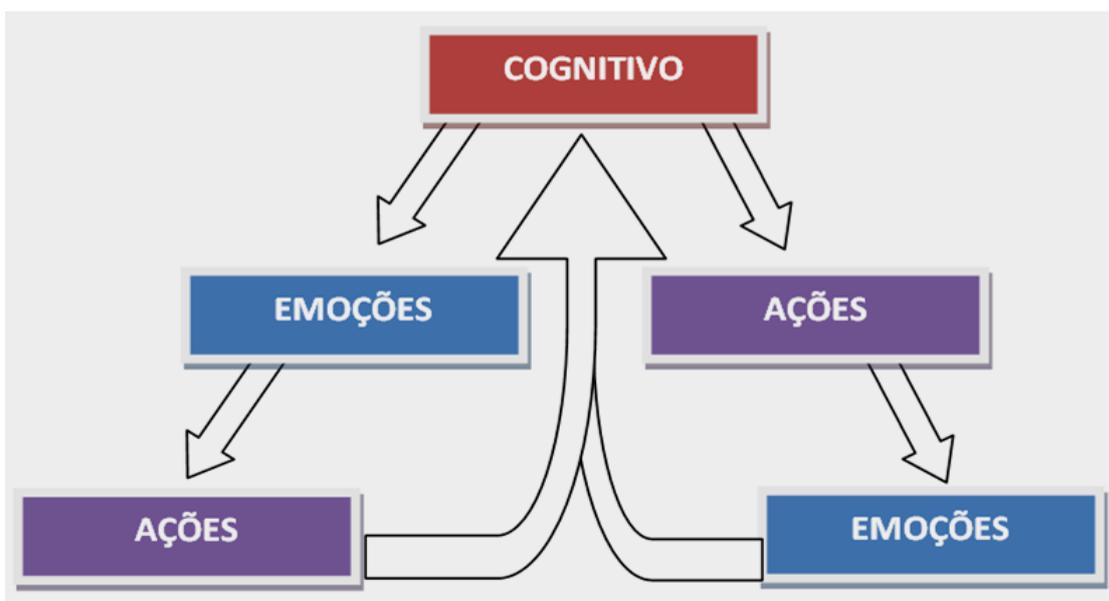
No entanto, o que nos parece um processo linear, na realidade se concretiza como um modelo cíclico, dada a integração desses campos. Assim, Mahoney (2012) destaca que,

Uma das consequências dessa integração é que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (p.15)

Logo, ao pensarmos na prática docente seguindo esse modelo, precisamos considerar essa dinâmica que envolve o entrecruzamento desses campos. Como último

estágio de análise neste estudo, chegamos ao cognitivo. Porém, conforme compreendemos, o modelo é cíclico, o que implica dizer que assim como as emoções determinam ações e pensamento no adulto, seus pensamentos também podem interferir suas ações e emoções. É tanto que, de acordo com Mahoney (2004, p.18), “o conjunto cognitivo oferece as representações, que são recursos mentais para organizar a experiência”. O esquema abaixo busca representar esta ideia.

Figura 2: Modelo de entrecruzamento dos campos funcionais walloniano.



Fonte: Pesquisa/2014.

Nesse sentido, é importante enfatizar que, no caso das educadoras participantes desse estudo, a forma como elas pensam os conflitos relacionais na sala de aula e as emoções que deles resultam determina suas ações.

Observamos, no que tange à percepção das docentes em relação à origem dos conflitos em sala de aula, que, para elas, o problema tem sua origem no contexto familiar e socioeconômico, ultrapassando os limites de suas intervenções. Na medida em que o problema foi percebido como externo, as educadoras, provavelmente, não se sentiam implicadas no fenômeno e viam reduzidas às possibilidades de sua intervenção para solucioná-lo. Como resultado dessa percepção, temos várias educadoras que afirmaram sentirem-se impotentes e frustradas em relação aos alcances de sua intervenção pedagógica. Como consequência emocional primária, encontramos profissionais, em sua maioria, tristes, conforme mostrado no Gráfico 1. Logo, percebemos que a forma com que elas pensavam o problema dos conflitos em sala foi

determinante especial de suas emoções negativas, tendendo a limitar também suas ações.

Por sua vez, a forma como as educadoras percebiam suas emoções negativas contribuía para a qualidade de suas ações. Havia educadoras, em sua minoria, que mesmo diante dessas emoções, as enxergavam como elemento de automotivação. Como exemplo, podemos citar mais demoradamente a fala de P4, que mesmo diante da tristeza, da revolta e da impotência, buscava motivar-se, tomando essas emoções como elementos de propulsão para suas ações e também como crescimento para sua experiência profissional.

Procuo aproveitar esse momento da tristeza. Como é que eu vou trabalhar esse momento da tristeza? O quê que eu posso fazer? Ir em busca de atividades, de coisas que melhore essa tristeza. Procurar outros caminhos, outras atividades, outras coisas que façam com que eu me sinta que eu fiz alguma coisa; buscando ajuda, fazendo tarefas com os meninos de valores, falando sobre... Até aproveitar o próprio o assunto que o aluno expôs para turma e trabalhar a violência, a violência física, e orientar; então; e já me sinto bem em ter participado, de ter pego aquele assunto, orientar, escutar, fazer o momento da conversa, do desabafo. Então, essa tristeza, ela diminui quando eu tô participando, quando eu tô assim... “Não. Vou pegar essa tristeza e então vou tirar o lado bom, eu cresci, foi mais uma experiência, eu não tinha vivido isso aí ainda, então me deparei com esse assunto, agora eu tirei o lado do crescimento”. [...] Procuo motivação dentro ou fora da escola. Algo que me incentive a continuar o meu trabalho. Algo que “Não! Vale a pena... Eu continuar.”

Notamos em P4 um exemplo de autogestão emocional positiva na perspectiva walloniana que aqui propomos. A partir do campo afetivo, a educadora identifica sua emoção negativa (a tristeza); em seguida, ela, a partir do campo cognitivo, pensa sobre essa emoção e o que fazer com ela (“*Como é que eu vou trabalhar esse momento da tristeza? O quê que eu posso fazer?*”). Depois, a partir do campo motor, busca uma ação (“*Ir em busca de atividades, de coisas que melhore essa tristeza. Procurar outros caminhos, outras atividades [...]*”).

De maneira diferente de outras educadoras que não conseguiram integrar esses três campos diante dos conflitos em sala de aula – já que, como vimos, a maioria das educadoras tem dificuldade para pensar as próprias emoções e o que fazer com elas (“*Eu não posso fazer nada com a tristeza, apenas sentir*” [P12]) –, P4 consegue integrar esses campos e, a partir de uma percepção positiva da emoção negativa, consegue autogerir suas emoções, reduzindo, inclusive seus efeitos desgastantes (“*e já me sinto*”).

bem em ter participado, de ter pego aquele assunto, orientar, escutar, fazer o momento da conversa, do desabafo. Então essa tristeza, ela diminui quando eu tô participando”).

Nesse sentido, uma forma possível de intervir para a redução das emoções negativas em sala de aula, está na correção da percepção do problema. No caso da identificação dos conflitos em sala de aula, embora não seja possível às educadoras intervir no contexto social, econômico e familiar da criança, a sala de aula é responsabilidade do professor, sendo também sua tarefa intervir nesses conflitos. Para isso, mesmo diante das emoções negativas provocadas por esses conflitos, é preciso que as educadoras percebam a sua capacidade de criar condições em sala de aula para a aprendizagem de valores pró-sociais (como nos mostrou P4), favorecendo, também, as interações familiares das crianças.

Desse modo, da mesma forma que a família pode influenciar negativamente nas condutas das crianças na escola, conforme vimos nos relatos das docentes, essa instituição, por sua vez, pode também influenciar positivamente as crianças em seus comportamentos intrafamiliares e em suas relações sociais. Quando as docentes observarem que podem constituir-se enquanto sujeitos de mudança nesse contexto, certamente irão reduzir suas emoções negativas: a tristeza, a frustração, a raiva... E mesmo quando essas emoções aparecerem poderão utilizá-las como um instrumento de automotivação, conforme tem feito P4.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemplamos neste estudo a autogestão de emoções negativas de docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula, tendo como base epistemológica o modelo walloniano, o qual compreende a pessoa em seus aspectos afetivo, motor e cognitivo, além dos elementos sociais e culturais, conforme indicou WALLON (1981, 2007) e seus comentadores (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 2010; MAHONEY; ALMEIDA, 2004, 2012). Pressupusemos que as situações de conflitos relacionais na sala de aula despertavam emoções negativas nas educadoras e educadores e que os mesmos teriam dificuldades para gerir os conflitos relacionais tendo em vista essas emoções.

Os participantes voluntários deste estudo foram 17 educadores da Rede Municipal de João Pessoa, sendo 15 professoras e dois professores, dos quais 16 lecionavam no Ensino Fundamental I e um educador no Ensino Fundamental II. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com as educadoras no âmbito das próprias escolas a partir de um roteiro com perguntas semiestruturadas. Após a coleta, as entrevistas foram transcritas literalmente e categorizadas as temáticas pertinentes ao objeto de estudo com base o modelo epistemológico walloniano. Esses dados foram submetidos à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009), paralela a uma análise teórica com literaturas que concorreria para o nosso objeto de estudo (GOTZENS, 2003; ABRAMOVAY, 2005; BATISTA, 2010; BARROSO, 2008; SAMPAIO, 2012), além de outros estudos realizados por diferentes autores nessas temáticas.

Considerando a dinâmica da sala de aula, abordamos especificamente dois tipos de conflito: a violência, em suas diferentes formas de manifestação (verbal, física, psicológica), e a indisciplina, aqui entendida como contexto em que alunos transgridem as normas estabelecidas na sala de aula ou na escola.

Ao analisarmos os dados, observamos que, na percepção da maioria das educadoras, os problemas de violência e indisciplina enfrentados na sala de aula tinham sua origem externa a escola, estando relacionados às condições a que as crianças estavam submetidas em seus ambientes familiares e as suas condições socioeconômicas.

Logo, crianças com baixo desempenho na aprendizagem, indisciplinadas ou mesmo violentas estariam reproduzindo comportamentos inadequados ou violências sofridas no ambiente familiar. Tal concepção docente foi também percebida nos estudos apontados por Mackesi (2006, 2008) e Barroso (2008).

Destacamos, nesse sentido, que sendo o problema percebido como externo a escola, as professoras não conseguem enxergar nenhuma relação entre a ocorrência do fenômeno e sua atuação na sala de aula. O problema, na concepção docente, é exclusivamente individual, relacionado com a formação pessoal dos alunos em seus contextos sociais, dentre os quais, a escola não é percebida nem como possível produtora desses problemas, nem como instituição que pode contribuir direta e indiretamente na sua prevenção.

Percebemos, ao analisarmos essa concepção dentro da proposta da autogestão emocional, considerando o modelo walloniano adotado, que essa forma com que as professoras visualizaram o problema levou-as a vivenciarem diferentes emoções negativas (tristeza, impotência, frustração, medo, raiva); ao perceberem o problema como externo, viam-se impotentes para intervir com vistas à superação dos conflitos, pois não podiam interferir no contexto familiar dos seus alunos.

Diante disso, entendemos ser necessário às professoras valorizar a escola como um espaço dinâmico capaz de estabelecer atividades que contemplem uma educação pautada em valores humanos e pró-sociais, os quais possam promover condutas mais assertivas e menos violentas sejam na escola ou em seus contextos familiares. Para isso, é claro, precisa também uma mudança de percepção do professorado sobre o conflito, ou seja, mesmo supondo que ele se origine externamente, o trabalho do professor é importante para prevenir esses conflitos na sala – com repercussões positivas para outros ambientes sociais para além da escola.

Partindo desse contexto, observamos as emoções negativas vivenciadas pelas professoras e constatamos que a tristeza, a frustração a revolta, a raiva, a angústia, a revolta e o medo foram as emoções mais recorrentes nas professoras. Tais emoções refletiam-se no corpo das docentes, em sua maioria, provocando dor física (dores nas costas, nos braços, na cabeça, na mandíbula e na cervical); alterações metabólicas (aceleram o coração e/ou alteraram a pressão, provocam insônia, manchas na pele, queda de cabelo e afetam a memória); e de humor (desânimo, estresse, nervosismo, ocasionando choro em casa e na sala de aula além de deixar o semblante cansado e desfigurado) e descontrole motor (falha na voz, cansaço, o corpo trêmulo).

As educadoras admitiram ser difícil conviver com essas emoções negativas e afirmaram buscar diferentes formas para autogerir-las na sala (contenção) ou fora dela (expressão). Em sala de aula elas continham suas emoções negativas através de práticas de autocontrole (estratégias espirituais, somáticas, cognitivas, motoras, medicamentosas) ou recorriam à evitação ou fuga da interação conflituosa. Fora da sala buscavam expressá-las, seja no espaço privado com condutas agressivas com familiares; ou buscavam compensá-las em atividades gratificantes (como pintura, poesia, escrever, ir ao shopping); por fim, lidavam com essas emoções por meio de cuidado de si, através de psicoterapia, lazer e medicina alternativa (uso de florais).

Por sua vez, sua ação com os alunos diante dessas emoções ocorria basicamente de três formas: a primeira, de forma majoritária pelas docentes, dava-se por meio de intervenção junto ao aluno através, sobretudo, da interação verbal que invocava o contrato pedagógico, administração de punição ou promovei a vivências para ensinar temas recorrentes em sala de aula relativos à convivência; a segunda, através da solicitação da intervenção de outra pessoa, como: o inspetor, a direção, a equipe de especialistas e/ou pais; a terceira, de forma minoritária, ocorria pela automotivação docente com a condução de atividades junto aos alunos cuja execução contribuía para melhorar e elevar a autoestima docente e discente.

Observamos que as estratégias utilizadas pelas professoras, seja para autogerir suas emoções ou gerir os conflitos relacionais, ainda são adotadas por intuição, baseadas em seus saberes experienciais (TARDIF, 2012), valores e concepções, visto que a formação afetiva dos professores e a temática sobre gestão de conflitos relacionais na escola ainda são negligenciadas nos currículos de formação de professores, conforme nos indicaram Ribeiro (2010) e Andrade (2012).

Confirmamos, então, a necessidade prioritária de incluir, nas práticas formativas docentes, o estudo teórico do conhecimento científico sobre as relações entre a afetividade docente, de um lado, e, de outro, sobre a autogestão emocional nas situações que requerem a intervenção pedagógica em situações de violência e indisciplina. As educadoras precisam adquirir autoconsciência emocional, ou seja, reconhecer e autogerir suas emoções negativas, muitas das quais são resultados da má gestão desses conflitos. Uma autogestão emocional que contemple, conforme demonstrado, os planos afetivo, motor e cognitivo, considerando a integração desses campos, pode reduzir os efeitos dessas emoções negativas, que, se mal autogeridas,

podem levar ao estresse emocional, que, em nível elevado, tende a desencadear na Síndrome de *Burnout*, hoje considerada um problema de saúde pública.

Todavia, não é preciso aguardar pela inclusão oficial desses conteúdos no currículo da formação docente, seja ela inicial ou continuada, para que professoras e professores possam buscar estratégias mais pedagógicas e explicitamente voltadas para a resolução pacífica de conflitos na sala de aula e seu ensino. Isso já se faz, mesmo de modo incipiente, conforme uma educadora (P4) referiu agir em seu cotidiano. No entanto, para que essa prática possa alcançar níveis maiores de eficiência é preciso que ela se dê no coletivo escolar, pois práticas interventivas identificadas neste estudo ainda ocorriam isoladamente, tendo como base apenas a iniciativa de uma minoria de docentes. A escola como um todo precisa abraçar esses temas, elaborando projetos interdisciplinares que possibilitem o trabalho conjunto da escola, assim aumentarão a probabilidade de resultados mais satisfatórios (MARCKESI, 2003, 2008; ABRAMOVAY, 2005; NUNES, 2011).

No que tange ao campo cognitivo, além da análise da percepção docente sobre as origens dos conflitos vivenciados pelas educadoras em sala de aula, observamos mais dois aspectos: o primeiro, relativo ao que pensavam sobre suas emoções negativas e, segundo, ao que pensavam sobre sua forma de gestão dos conflitos a partir dessas emoções. Em linhas gerais, percebemos a dificuldade das educadoras em relação a este campo. No campo afetivo elas identificam facilmente suas emoções negativas (tristeza, frustração, angústia...); e, no campo motor, perceberam seus efeitos no corpo, afetando, inclusive, seus estados emocionais (dores de cabeça, cansaço físico, estresse...). Todavia, no terreno cognitivo, os dados apontaram respostas inadequadas, pois foram realizadas disjunções de pessoa e, sobretudo, de conteúdo. Enquanto a entrevistadora perguntava sobre o que pensavam sobre suas emoções negativas em sala de aula, as professoras responderam falando de suas ações diante dos conflitos.

Esse tipo de dado sugeriu que as docentes preocupavam-se mais com suas ações nesses conflitos do que com suas próprias emoções, provavelmente pela responsabilidade a elas atribuída para resolver tais conflitos, mesmo sem formação específica. Também supõe que as docentes não estão acostumadas a tomarem consciência de suas emoções nem incluí-las como componentes das decisões pedagógicas a serem adotadas em suas intervenções.

A necessidade de intervir sem conhecimento necessário para tal conduz as docentes a uma ação mais intuitiva, menos reflexiva, desconsiderando, sobretudo, as

emoções negativas geradas pelos conflitos, levando as educadoras à contenção de suas emoções em sala de aula e a sua expressão fora do trabalho, descarregando inclusive com práticas agressivas nas famílias. As emoções negativas foram, então, tratadas como estranhas à sala de aula, no tocante à tarefa profissional.

Na autogestão emocional, seguindo o modelo walloniano aqui indicado, o campo cognitivo é um determinante para as ações e para a prevenção das emoções negativas e vice-versa, visto que este campo permite visualizar o presente e prever mudanças para o futuro. Por isso, a forma com que as educadoras percebiam os problemas em seu contexto (a violência e a indisciplina teriam origem na família) determinavam suas ações (nada poderiam fazer, pois não tinha condições de intervirem no contexto familiar) e, por consequência, a aparição e a necessidade de manejo de suas emoções negativas (tristeza, impotência, frustração, revolta...), por vezes, ignoradas ou mal geridas.

Caso tivessem uma percepção diferente do problema – admitindo as teses de que a violência é um problema da sociedade e a escola, como instituição social, pode contribuir para sua prevenção – é provável que as educadoras tivessem uma ação mais automotivada, valorizando seu trabalho como um elemento importante na superação de conflitos. Com tal ação, suas emoções muito provavelmente também mudariam, passando do espectro mais negativo para outro mais associado à alegria e à satisfação por estarem contribuindo para uma cultura de paz na escola (NUNES, 2011).

Diante desse quadro, reafirmamos a necessidade do desenvolvimento da autogestão de emoções, tendo por base a constituição pessoal que articula os campos, afetivo, cognitivo e motor. Ao que vimos, a partir de uma percepção integrativa das emoções negativas, P4 conseguiu, por exemplo, utilizá-las como elemento para a sua automotivação na atividade docente. Isso contribuiu para que seu trabalho a conduzisse a um maior desenvolvimento de sua autoestima, bem como para o desenvolvimento de valores pró-sociais nas crianças que, tenderam a reduzir os conflitos e, conseqüentemente, também emoções negativas docentes. Verificamos, portanto, ao menos em um caso (o de P4) uma interferência da autogestão emocional que se aproximava do que a literatura descreve como desejável na gestão dos conflitos no contexto da sala de aula – o que só respalda o argumento da valorização da afetividade docente, tanto positiva quanto negativa, como fator que afeta a qualidade das intervenções pedagógicas.

Por isso mesmo, enfatizamos a necessidade de programas e políticas que, nos períodos formativos e na prática cotidiana, apoiem docentes para que aproveitem momentos de conflito como ocasião para o ensino-aprendizagem de valores, condutas e ideias pró-convivência. Isso, a julgar pelo que pesquisamos, supõe – não é demais enfatizar – ocasiões para que professores aprendam a lidar com suas emoções negativas, reduzindo suas tensões emocionais e mesmo as doenças provocadas por tais tensões (hipertensão, úlceras, *Burnout*...). Além disso, destacamos a importância do cuidado de si em relações as emoções negativas resultantes dos conflitos relacionais que vivenciam em sala de aula. Tal cuidado pode se dá, dentre outras estratégias, através da psicoterapia, a qual já foi adotada por algumas educadoras (P8 e P10) e que indicou resultados positivos e significativos no que tange à autogestão emocional docente e também na gestão dos conflitos relacionais na sala de aula.

Observamos a partir deste trabalho a complexa relação entre os conflitos relacionais vivenciados por docentes e as emoções por eles experimentadas nessas situações. Por outro lado, muitos conhecimentos ainda poderão ser produzidos para esclarecimento e prevenção dos problemas de violência e indisciplina na escola e o entendimento de outros elementos deles decorrentes, como as emoções negativas no contexto da sala de aula. Assim, em se tratando da percepção das docentes sobre a origem da violência e da indisciplina (atrelando sempre esses fenômenos a causas extraescolares, mais especificamente à educação doméstica), cabe-nos perguntar: que fatores levam as educadoras a tal percepção? Como gerir esses conflitos, se as professoras não se sentem implicadas no problema? Por que a escola, enquanto instituição de função também social, não é concebida pelas educadoras como elemento de intervenção nesse contexto? Se parte da resposta vem com a análise cultural do senso comum (sobre família, escola e educação, por exemplo), outra parte permanece em aberto, visto que tangencia processos mais microscópicos de atribuição de responsabilidade – ou, mais especificamente, de transferência dessa responsabilidade em situações mais duras e exigentes, que requerem compromisso pessoal (tanto ético quanto técnico) desses profissionais.

Em termos emocionais é possível investigar porque algumas educadoras, mesmo que minoritariamente, conforme visto em P4, conseguem integrar seus campos funcionais (afetivo, cognitivo e motor) organizando suas emoções negativas como elementos de automotivação para o seu trabalho? Que fundamentos culturais, afetivos, cognitivos estariam por traz de tal prática?

A produção acadêmica se caracteriza como uma fonte de conhecimento para entendermos vários problemas sociais, dentre eles a violência escolar e a indisciplina, assim como a forma de gerir esses problemas prevenindo seus efeitos, dentre eles as emoções negativas em sala de aula. Daí a importância de desenvolvimento estudos que contemplem tais temas, bem como levar esse conhecimento produzido aqueles que mais precisam, neste caso, os professores, os gestores, os especialistas, e por que não, aos alunos. Tendo consciência da dimensão do problema e de suas consequências provavelmente teremos pessoas mais comprometidas na solução dos conflitos relacionais na escola.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Bando Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. 1ª. ed. Brasília: Missão Criança Editora, 2006. (Séria Mania de Educação).

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: desafios e alternativas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. *et al.* **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2004.

_____. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: alunos delinquentes expulsos da escola. In SEVERINO, Antônio J. *et al.* **Sociedade Civil e educação**. Campinas: Papirus, 1992. p. 125-134.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando and ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação.. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, v.6, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8. ed Campinas: Papirus, 2010.

ANDRADE, Fernando C. B. de. **Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ANDRADE, Fernando César B.; SANTOS, Carmen Sevilla G. dos; SILVA, Ana Paula dos Santos. Iniciação ao Estudo da gestão e prevenção à violência na escola: Percepção de violência e competência inter-relacional do educador. **Relatório final de pesquisa**. UPFB, 2009.

ANDRADE, Fernando César B.; SANTOS, Carmen Sevilla G. dos; SILVA, Ana Paula dos Santos. Estudo da relação entre dimensões da competência inter-relacional a partir da competência Social – Escolas dos Polos 1,2 e 3. **Relatório final de pesquisa**. UPFB, 2010.

ANDRADE, Fernando César B.; SANTOS, Carmen Sevilla G. dos; SILVA, Ana Paula dos Santos. Estudo da relação entre dimensões da competência inter-relacional a partir

da competência Social – Escolas dos Polos 1,2 e 3. **Relatório final de pesquisa**. UPFB, 2011.

ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon; AGLIO, Débora Dalbosco Dell’; BANDEIRA, Denise Ruschel. O conceito de coping: uma revisão teórica. In **Estudos de Psicologia**, n.3, v, 3, p.273-294, 1998.

_____. (Org). O desejo docente como motivação para gerir conflitos sociais na escola. In **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária, 2012, p.139-174.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. In MAHONEY, Abigail Alvarega; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.51-58.

AQUINO, Júlio Groppa. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2^a. ed. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In ARANTES, Valéria Amorin; AQUINO, Júlio Groppa. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 2009.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. **Síndrome de *Burnout* em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido**. 2010. 194f. Tese (Curso de Doutorado em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010.

BARROSO, Betânia Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente**. 2008. 190 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências de trabalho. In **Estudos em Psicologia**, v. 14, n.1, p.35-49, 2006.

BOYTON, Mark; BOYTON, Christine. **Prevenção e resolução de problemas disciplinares: guia para educadores**. Trad. Ana Paula Pereira Breda. Porto Alegre: Artimed, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANCO, M. A. da Veiga. **Auto-Motivação**. Coimbra: Quateto, 2004.

BRASIL. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1999.

_____. **Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Saúde, 2004.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves et al. **Documentos acadêmicos: um padrão de qualidade**. 2ª. Ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. Disponível em: <www.ufpe.br/editora/ufpebooks/outros/docs_academicos_quali/> Acesso em: 28 jul. 2014.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins; HÜBNER, Maria Martha Costa. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. In **Psicologia: Teoria e Prática**, v.3, n.2, p.71-82, 2001.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petropolis: vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artimed, 2005.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. In **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2014.

COELHO, Myrna Chagas ; CONTE, Fátima. Efeitos da relação terapêutica na redução de comportamentos agressivos de crianças de baixa renda. In: Brandão, M. Z. et al (org.). **Sobre Comportamento e Cognição: clínica, pesquisa e aplicação**. Santo André: ESETec, 2003.

_____. **Intervenção para o desenvolvimento de habilidades pró-sociais com crianças que apresentam padrão comportamental agressivo**. Disponível em <<http://www.psicc.com.br/upload/artigo/18.pdf>> Acesso em: 27 jul 2014.

COSTA, Juliana Pereira da; COSTA, Maria Amélia Silva da; MEDONÇA, Maria de Fátima Félix. **Violência na escola: o dito e o vivido pelos professores do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa: UFPB, 2006.

CUNHA, Nulse. **Brinquidoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Ed. Maltese, 1994.

DALLEPIANE, Sabrina; BIGOLIN, Simone Eickhoff. A presença de dor no cotidiano de professores da universidade regional do noroeste do estado do rio grande do sul. In **Revista Contexto e Saúde**, Ijuí, Editora Unijuí, v. 3, n. 7, p. 231-239, Jul./Dez. 2004,.

DAMÁSIO, Antônio. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. Portugal: Publicações Europa-América Lda, 2000a.

_____. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções nos homens e animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELORS, Jacques, et al. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DEL PRETTE, Zilda. Aparecida. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DEL PORTO, José Alberto. Conceito e diagnóstico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 21, p. 06-11, 1999.

DÉR, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e Adolescência. In MAHONEY, Abigail Alvarega; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11ª ed. São Paulo: Edições Layola, 2012. p.59-70.

DI ROSSI, Vera Lúcia. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2000. (Coleção Cotidiano Escolar).

DUARTE, Fernanda; MESQUITA, Raúl. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Editora Plântamo, 1996.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia C. Ribeiro. Estágio impulsivo emocional. In MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Leyola, 2012. p.19-29.

DURAN, Kelly Marion; VENANCIO, Lauro Ramos; RIBEIRO, Lucas dos Santos. **Influência das emoções na cognição**. Disponível em <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/Trabalho_E1.pdf> Acesso em: 23 jul. 2014.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v.1.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: UFPB, 2009.p. 19-46.

EYNG, Ana Maria. (Org). **Violência nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

ESTEVE, José M. **Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTRELA, Maria Tereza. **Profissão docente**: dimensões afetivas e éticas. Porto: Areal Editores, 2010.

FALEIROS, Eva Silveira; FALEIROS, Vicente de Paula. **Escola que Protege**: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2008.

FERENHOF, Isaac. Aisenberg.; FERENHOF, Ester. Aisenberg. Síndrome de *Burnout* em professores. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 131-151, jun. 2002.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. Trad. Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.

FIGUEIRA, Sérvulo. Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FILHO, Francisco Bento da Silva. **Escola Do Medo**: o discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola. 2003. 180 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

FREIRE, Isabel et al. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. In **Revista portuguesa de pedagogia**. Coimbra, ano 46-2, p.151-171, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 103-124.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

_____. Indisciplina, Incivilidade e Cidadania. In CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola, Conflitos e violência**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p.61-74.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GISI, Maria Lourdes. **Políticas de formação de professores e a violência na escola**. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/120_633.pdf> Acesso em: 2 jul. 2014.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar**: prevenção e intervenção nso problemas de comportamento. Trad. Fátima Muradi. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In **Educar em Revista** [On-line], Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017717005>> Acesso em: 03 de jul. 2014.

HARGREAVES, Andy. **Mixed emotions**: teachers' perceptions of their interactions with students. In *Teaching and Teacher Education*, V. 16, p. 811-826, 2000.

HERNANDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JBEILI, Chafic. **Burnout em professores**: identificação, tratamento e prevenção. Rio de Janeiro: Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <<http://www.saudedoprofessor.com.br/Burnout/Arquivos/cartilha.pdf>> Acesso em: 04 set. 2013.

KOLLER, Sílvia H. **Educação para pró-sociabilidade**: uma lição de Cidadania? In Paidéia FFCLRP-USP, Rib. Preto, fev/ago 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LA TAILLE. Autoridade e limite. **Jornal da Escola da Vila**. São Paulo, v. 2, 1994.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. In **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p.247-260, 2005.

LEITE, Nadia Maria Beserra. **Síndrome de Burnout e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia social. In ARANTES, Valéria Amorin. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 89-108.

LEVISKY, David Léo. Uma gota de esperança (Prefácio). In Almeida, Maria da Graça Blaya (Org). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas tecnologias educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011 – (Coleção Questão da Nossa Época; v.2)

_____. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Claudivan Sanches; GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. In **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 2, n. 2, p. 295-304, 2003.

LOPES, Rosimeri Bruno. **Introdução à psicologia**: as emoções. Publicado em 9 de Set. 2011. Disponível em: <<http://artigos.psicologado.com/psicologia-geral/introducao/as-emocoes>> Acesso em: 30 jun. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério – 2º Grau). Série formação do professor.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. 11. ed. São Paulo: Edições Leyola, 2012.

_____. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Layola, 2004.

MARCKESI, Álvaro. **O Bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artimed, 2008.

_____. **O que será de nós os maus alunos?** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2006.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos 57).

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Zeina Haje de Morisson. **Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

MOURA, Cristiane Faiad de. **Reação à frustração**: construção e validação da medida e da proposta de perfil de reação. 2008. 169 f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social.) – Universidade de Brasília, 2008.

MOURA, Patrícia de Sá. Saúde, sofrimento e estresse na profissão docente. In **Mal-Estar e Sociedade**, Ano 4, n.7, p. 33-55- jul/dez, 2011.

MORAIS, Regis de. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MORGADO, Maria Aparecida. Autoridade e sedução na relação pedagógica, **Psicologia da Educação**, n.32, 1º sem., p. 113-130, 2011.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **A constituição social e histórica das emoções**: contribuições de Elias e Vigotski. In SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR – Tecnologia e Civilização, n. 9, 2005. Anais... Ponta Grossa, Universidade Tecnológica do Paraná, 2005. p. 1-10.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In ARANTES, Valéria Amorim; AQUINO, Julio Groppa Aquino. (org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, (2003), p.13-34.

ORTEGA, Rosario; REY Rosario Del. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

OUTHWAITE, William *et al.* **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1996.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência Educação e Autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Org). **Escola, Conflitos e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p.133-148.

PAIN, Jacques. A escola e suas violências. In ANDRADE, Fernando C. Bezerra de. (Org). **Escola - faces da violência faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p.17-34.

PAROLINÉ, Isabel. Wallon na sala de aula. **Revista Direcional Educador** – Edição 75, abr. 2011.

PONTES, Joana Inês. **Processos emotivos, parte II**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54440917/Os-Processos-Emotivos-Parte-II>> Acesso em 30 jun. 2013.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. In **Ensaio: Avaliação, política pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p.135-152, jan./mar. 2009.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. Afetividade na relação educativa. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, n. 27, v.3, p. 403-412, jul. set, 2010.

ROCHA, Zeferino. **Paixão, violência e solidão**: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII. Recife: Editora Universitária UFPE, 1996.

_____. **Os destinos da angústia na psicanálise freudiana**. São Paulo: Escuta, 2000.

RODRIGUES, Leila Oliveira. **Violência escolar e formação de professores**: estudo em escola pública de Goiânia. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SAMPAIO, Denise Teodoro. **O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 175 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia/MAPSI), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

SANTOS, Luciana Oliveira. O Medo Contemporâneo: Abordando suas Diferentes Dimensões. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, n. 23 (2), p. 48-55, 2003.

SANTOS, Jair de Oliveira. **A educação emocional**: a emoção na sala de aula. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980-2009**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3900&tmpl=component&format=raw&Itemid= - Tecnologia Google Docs > Acesso em: 04 set. 2013.

SCHMIDT, Natalia Taiza. A dupla jornada de trabalho: reflexão sobre o vínculo da mulher com o trabalho doméstico em contexto de ensino e aprendizagem de sociologia para o nível médio. **Revista Eletrônica Sociologia em Debate**. Edição n.1, v. 1, jan-jun. 2012.

SILVA, Ana Paula dos Santos; ANDRADE, Fernando C. Bezerra de. **Habilidades Sociais e o trabalho em equipe**: condições para a prevenção da violência na escola. In Anais do XIX EPENN. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, 2009.

SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da. **Tempo, saúde e educação**. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.117-138.

SIMÕES Fatima Itsue Watanabe; HASHIMOTO, Francisco. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. In **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**. Minas Gerais: Publicações Acadêmicas, ano 1, n. 2, 2012.

SIMÕES, José Luís. Educação para as elites. Escola para os vadios e violência para todos. **Dialogia**, São Paulo, v.5, p.93-100, 2006.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; Andrada, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. In *Psicologia e Sociedade*, n. 25, v.3, p.527-537, 2013.

SPIELBERGER, Charles Donald. **Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (S.T.A.X.I.)**: Manual Técnico. Porto Alegre: Vetor, 1992.

TARDIF, Mourice. **Saberes docents e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio António da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. In **Comunicações**, Piracicaba, Ano 18, p.79-91, jul. dez, 2011.

THONG, Tran. Prefácio. In WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Trad. Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-39. (Coleção textos fundantes de Educação).

TOASSA, Gisele. Vigotski contra James-Lange para uma teoria histórico-cultural das emoções. In **Psicologia USP**, São Paulo, n.23, v.1, p.91-110, 2012.

UGALDE, Marise; SLONGO Luiz Antonio. As Emoções e o Processo Decisório de Compra de Imóveis por Consumidores da Terceira Idade. In ENCONTRO DA ANPAD, n. 30, 2006, Salvador. Anais... Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2006. p. 1-16.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VASCONCELOS, Renata Nunes. **Violência escolar**: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar. 2007.248f. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Trad. Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção textos fundantes de Educação).

_____. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **Del acto al pensamiento**: ensayo de psicologia comparada. Trad. Elena Dukelsky. Buenos Aires: Psique, 1978.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981. (Última edição publicada em 2007)

_____. **As origens do caráter da criança**. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WEITEN, Wayne. **Introdução à Psicologia**: temas e variações. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ZAFFARI, Noeci Terezinha; PERES, Vera Lúcia; CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Síndrome de *Burnout* e estratégias de coping em professores: Diferença entre gêneros. In **Psicologia IESB**, Brasília, v.1, n. 2, p.1-12, 2009.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cad. EBAPE.BR**[online], v..8, n.3, p. 550-563, 2010.

ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICES



PESQUISA: Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula.

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Conflito relacional: situações de desavenças e discórdia com o outro.

Perguntar ao professor se ele vive ou viveu situações de conflito relacional na sala de aula. Em caso positivo, solicitar uma entrevista com o professor(a) para falar desses conflitos.

- 1) Quais conflitos relacionais você vivencia ou já vivenciou na sala de aula?

- 2) Que emoções você sente nessas situações de conflito?
 - 3.1 Como é para você sentir essa(s) emoção (ões)?
 - 3.2 O que você faz com sua(s) emoção(ões) em situações assim
 - 3.3 Como, em seu corpo, você sente essa(s) emoção(ões)?
 - 3.4 O que você pensa sobre suas emoções nessas situações de conflitos?

- 3) Considerando suas emoções, como você age ou agiu na situação de conflito?
 - 3.1 O que você pensa sobre sua forma de agir em tais situações?
 - 3.2 O que você pensa sobre as situações de conflito em sala de aula?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



PESQUISA: Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula.

FICHA INDIVIDUAL -Perfil Docente

Dados Pessoais			
Nome Completo			
Idade:		Sexo:	Estado civil:
Tem filhos? () Sim. Quantos? () () Não			
Formação docente			
() Ensino Médio com Magistério.			
() Graduação. Qual o curso? _____			
Quais os fatores que implicaram na escolha do referido Curso?			

() Especialização. Em que área? _____			
() Mestrado.			
() Doutorado.			
Atividade docente			
Tempo de docência.			
Tempo de trabalho na Rede pública.			
Tempo de trabalho na Escola Ana Cristina.			
Você foi lotado para essa Escola ou você escolheu estar na Escola Ana Cristina?			
Você trabalha em outra Escola?	() Sim . Em qual atividade? _____		
	() Não.		



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



PESQUISA: Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) professor (a),

Esta pesquisa é sobre: **Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula**, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ana Paula dos Santos Silva, aluna do curso de Mestrado em Educação, matrícula N° 2012103621, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

O objetivo geral do estudo consiste em: Analisar a relação entre o controle da expressão de emoções negativas do(a) educador(a) e a gestão da violência na sala de aula.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a produção de conhecimentos que possam auxiliar o/a educador(a) no controle de suas emoções e na sua forma de gestão da violência na sala de aula.

Solicitamos a sua colaboração para participar de entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e/ou publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a):

Fone: 8876-1643

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UEPB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – 1º Andar - (83) 3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Horário de Funcionamento: 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.