

VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA: REPERCUSSÕES NO CAMPO AFETIVO DE DOCENTES¹

Ana Paula dos Santos Silva²

RESUMO

Objetiva-se analisar emoções negativas de docentes em contexto de violência e indisciplina na sala de aula, considerando o campo afetivo descrito por Henri Wallon. Entrevistaram-se 17 docentes de escolas públicas, cujas falas foram transcritas e submetidas à Análise de Enunciação. Os resultados indicaram a vivência por parte das docentes de diferentes emoções negativas: tristeza, frustração, raiva, angústia, revolta e medo. Essas emoções, especialmente a tristeza, foram associadas à impotência para gerir as situações de violência e indisciplina na sala de aula. Percebe-se a importância da gestão competente da violência e da indisciplina nesses contextos por parte dos docentes para a redução da vivência dessas emoções negativas. Evidencia-se, portanto, a necessidade de formação docente para lidar com tais situações, dado que as emoções negativas comprometem o campo afetivo da pessoa e são porta de entrada para o mal-estar docente e doenças, a exemplo do *burnout*, comum na profissão docente. Assim, também se recomenda a formação em educação emocional para o autoconhecimento e gestão competente das emoções negativas.

Palavras-chave: Emoções negativas docentes, Violência na escola, Indisciplina, Campo afetivo, Teoria walloniana.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, dois tipos de conflitos relacionais são recorrentes na sala de aula: a indisciplina – entendida como ato de transgressão às normas (CHARLOT, 2005), causada pelo ressentimento, desajuste curricular, o estresse do professor e dos alunos, por práticas antididáticas dos educadores etc. (FERNÁNDEZ, 2005); e a violência na escola – tida como um fenômeno que causa dano à integridade física, moral e psicológica dos sujeitos, além do desrespeito as garantias fundamentais dos indivíduos (MICHAUD, 1989; ROCHA, 1996). Essas situações geram efeitos emocionais negativos nos envolvidos, afetando as relações interpessoais entre os atores escolares, além de causarem mal-estar e estresse emocional aos docentes que necessitam autogerir as próprias emoções para gerirem eficazmente a situação de conflito nesse espaço.

Tanto as situações de violência, como as situações de indisciplina, por vezes, deixam os docentes sem saber como agir, desamparados em estratégias para lidarem com as próprias

¹ Este artigo é resultante de pesquisa de mestrado, com financiamento CAPES/REUNI. A primeira versão deste artigo foi publicado no XXXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN). Versão revisada e ampliada para esta publicação.

² Doutora pelo curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, paulinha.ufpb@hotmail.com;

emoções no confronto entre discentes. Raiva, desespero e medo são emoções que, segundo Galvão (1995), costumam acompanhar esses momentos, funcionando como um “termômetro” para o agravamento da situação. 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 arrebata dos sujeitos à possibilidade de elaborá-las (528-529).

Assim, nas interações entre discentes marcadas por situações de violência e indisciplina em que haja a acentuação de emoções negativas, compete ao docente tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-las, 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 suas emoções e controlar o que sente (ALMEIDA, 2010).

Nesse contexto, em pesquisa de mestrado foi analisada a autogestão docente de emoções negativas em situações de violência e indisciplina na sala de aula, tendo como base a Teoria dos campos funcionais walloniano. O presente artigo, recorte dessa pesquisa mais ampla, tem como objeto de estudo a análise do campo afetivo dos docentes em situações de violência e indisciplina na sala de aula.

Nesse sentido, objetivamos, aqui, analisar as emoções negativas de docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula. Tal estudo possibilitou investigar as principais emoções negativas de docentes nessas situações, contribuindo para entender a importância de reconhecer essas emoções para administrá-las profissionalmente, de modo a colaborar para o empoderamento docente nesse contexto.

Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados a partir de entrevistas com 17 docentes da Rede Municipal de João Pessoa. As entrevistas foram transcritas literalmente e analisadas a partir da Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009). Constatamos que o campo afetivo descrito por Wallon, nas situações aqui estudadas (violência e indisciplina) encontra-se com afetividade negativa dada à presença de diferentes emoções negativas como: tristeza, raiva, medo, frustração etc. A partir de tal contexto, concluímos, que dada a importância do campo afetivo na vida humana, bem como a relevância dos docentes em gerir tais emoções negativas nas situações de violência e indisciplina na escola, torna-se indispensável a formação do professorado para a gestão da violência e indisciplina na escola, a fim de reduzir essa carga emocional negativa nos docentes, assim como também a formação em educação emocional para o autoconhecimento emocional e melhor gestão também das emoções negativas.

A PESSOA COMPLETA: O CAMPO AFETIVO WALLONIANO

O projeto teórico walloniano consistiu em definir a psicogênese da pessoa completa, estando a afetividade na base do desenvolvimento dos indivíduos. Nessa perspectiva, o sujeito é um ser completo, em seus aspectos cognitivo, afetivo e motor, influenciado diretamente pelo ambiente social para constituir-se pessoa (WALLON, 1971; 1978).

O campo afetivo proporciona as funções responsáveis pela emoção e pelos sentimentos. Esses termos, muitas vezes confundidos como sinônimos, distinguem-se. A afetividade é um conceito que abrange emoções e sentimentos, os quais se caracterizam por reações mais pensadas e duradouras; já as emoções são ocasionais, instantâneas e diretas (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 1999).

Na concepção walloniana, a afetividade tem papel indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade. Ela 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); está, portanto, na base do desenvolvimento humano, proporcionando a evolução do ato motor e, em seguida, da cognição, que vão se integrando e se alternando na medida em que o sujeito evolui (GALVÃO, 2003).

A emoção, um dos principais componentes da afetividade é reação organizada que se manifesta sob o comando do sistema nervoso central. É estado subjetivo, com componentes orgânicos, sendo, nesse sentido, sempre acompanhada 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 costuma provocar alterações na mímica facial, na postura e na topografia dos gestos, evidenciando, principalmente, seu aspecto afetivo e motor (WALLON, 1981, 1989). Percebemos a partir dessa definição o caráter expressivo das emoções no ser humano: mesmo sendo um componente subjetivo têm seu substrato orgânico, visível em nossas expressões corporais.

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 quanto na formação de professores que atuarão na escola básica. Isso porque provavelmente a escola ainda é considerada apenas como um lugar para o raciocínio e aprendizagens de conteúdos pré-estabelecidos, sendo as emoções aspectos menos consideradas nesse ambiente.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando as variáveis que perpassam a violência e a indisciplina na escola, bem como as emoções negativas docentes despertadas naquelas situações, realizamos um estudo qualitativo, porque investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto relações complexas entre fatores sujeitos a significações sempre pessoais. Não à toa, na concepção de Lakatos e Marconi (2006), a metodologia qualitativa fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento: tal é o caso da associação entre conflitos relacionais e emoções negativas, que requer uma abordagem qualitativa para compreender processos subjetivos e, muitas vezes, microscópicos.

Conseqüentemente, utilizamos como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, que combinam “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2008, p.261). Foi elaborado um roteiro de entrevista que foi testado em um Estudo Piloto com 12 professores e professoras do Ensino Fundamental de uma escola municipal.

Seguidamente foram realizadas novas entrevistas com 17 docentes de duas outras escolas da rede municipal de João Pessoa (15 professoras no Ensino Fundamental I e dois docentes 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, tivemos, sucessivamente, de P1 a P17.

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas literalmente. Depois, os dados foram categorizados submetidos a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva da análise da enunciação, caracterizada 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. Apoia-se 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).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do modelo walloniano considerando os campos funcionais, no que tange ao campo afetivo, objeto de estudo deste artigo, elencamos, como categoria de análise, a identificação das emoções presentes nos educadores e educadoras ao vivenciarem situações de violência e indisciplina na sala de aula. Essa categoria (a afetividade ou campo afetivo, por onde se manifestam as emoções), na sequência do paradigma walloniano, é indispensável para potencializar o ato motor e o trabalho cognitivo.

Logo, considerando o modelo walloniano dos campos funcionais, 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.

Neste artigo, nosso objeto de estudo está voltado para o campo afetivo, portanto, é a partir desse campo que discorreremos sobre os nossos resultados e discussões.

CAMPO AFETIVO: EMOÇÕES DOCENTES EM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA 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: a emoção, a qual constitui um dos sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo; ela se caracteriza, segundo Mahoney e Almeida (2004), como visível e fugaz.

Segundo Wallon (1971) a emoção, por ser imprevisível, aparece nos momentos de plena vulnerabilidade da pessoa. Ao emocionar-se, alguém não pensa previamente, apenas pode vir a reconhecer a emoção pelos efeitos somáticos e psíquicos que provoca no indivíduo. Isso é ainda mais verdadeiro em situações de estresse, cujas variáveis são consideradas indesejáveis e aversivas.

Ainda assim, é possível prever contextos propiciadores de emoções negativas: tal é o caso dos conflitos relacionais em sala, que colocam o professor em situações que ameaçam a qualidade das relações fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, desafiam a autoridade e a competência docente e demandam, portanto, intervenções (para as quais muitas vezes os profissionais não estão preparados). Evidenciam-se, nesse contexto, emoções negativas entre os(as) docentes. Ora, alguma previsibilidade é importante para que se tente a evitação de contextos geradores de estresse excessivo e para que se incluam habilidades de manejo pedagógico de conflito na formação docente – inclusive aquelas referentes à gestão de emoções negativas.

Assim, ao analisarmos as emoções das educadoras diante de situações de conflito relacionais, identificamos que tal contexto gera diversas emoções negativas nos educadores entrevistados: a tristeza, a raiva, o medo, a angústia etc..

Dentre as 17 pessoas entrevistadas, 15 (todas mulheres) fizeram referência a sentir tristeza em face do conflito entre discentes. Embora em menor frequência, mereceram destaque as referências à frustração e à raiva. Aos questionarmos os participantes da pesquisa sobre como é sentir essas emoções, identificamos diferentes emoções de fundo que se caracterizam como sofrimento (impotência, desgaste, incômodo, decepção e angústia), exemplificado na fala de P1:

Uma angústia, porque a gente vê 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.

Ao falar de sua emoção, identificamos também mudanças na pessoa do discurso: P1 emprega “a gente”, distanciando-se do que sentia (no que a análise da enunciação chama por disjunção de pessoa), 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.

Logo, percebemos, à medida em que, se mal autogeridas, essas emoções negativas aparecem no campo afetivo das educadoras e interferem negativamente na condução docente do processo de ensino-aprendizagem: logo após explicitar sua desorientação (*“Eu me sinto assim, perdida”*), P1 observa que a retomada do fluxo da exposição demanda tempo – deixando entrever, então, que não compreende a resolução pacífica do conflito como elemento a ser integrado nas atividades de aprendizagem (ao menos como indicativo, entre discentes da turma, da falta de atenção e motivação para envolver-se na atividade coordenada pela professora): *“atrapalha a questão do meu processo de ensino-aprendizagem, [...] a gente tá explicando, ensinando, aí vem algum conflito desses; então, pra apaziguar [...] requer um tempo grande”*.

Como se vê, tudo fala de frustração para P1, nessas horas. De fato, retomar as condições do ensino pode ser trabalhoso, consome tempo e energia (sendo indispensável), mas também o é entender por que tais acordos que alicerçam a aula foram menos fortes do que os motivos do conflito.

P2 também nos mostrou que sua tristeza e revolta estavam relacionadas ao fato de que 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 sociabilidade, que também se aprende (*“E a disciplina? E o respeito? E o trabalhar das emoções com essa criança?”*), em favor dos conteúdos conceituais e factuais estabelecidos no currículo (*“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 a um 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 dar continuidade ao ensino dos conteúdos conceituais e factuais.

Vale destacar que os conteúdos atitudinais, lembrados 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 permitem à educadora conciliar os conteúdos conceituais, factuais e atitudinais pré-estabelecidos do currículo com os temas transversais que perpassam sua sala de aula.

Nesse mesmo contexto, outra educadora (P12) também relatou seus medos naquelas situações de conflitos que vivenciava na sala de aula, 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 docente, a partir do seu discurso, demonstrou medo em relação àquelas situações que presenciava. Almeida (2010, p.79) nos mostra que existe “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 (real ou imaginado), 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 docente dos conflitos entre discentes quanto a autogestão emocional, devido à paralisia que experimenta diante da situação, a julgar por seu depoimento – em que o verbo *estarecer* é marcante, tanto pela semântica quanto pela repetição.

A frequência com que esses conflitos ocorrem na sala de aula também constitui uma das causas de tristeza para as docentes. Se por um lado, algumas educadoras, minoritariamente, 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 [referindo-se à equipe da escola, diretores e especialistas], 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).

O discurso de P6 nos remete para uma provável inexistência de trabalho em equipe na escola. (*“Não depende só de você, entendeu? Depende dos outros. [...] Eu dependo de você, mas você tem outra visão daquela coisa, daquela história, já não dá tanta importância a que eu estou dando”*). 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. Marchesi (2008) enfatiza que a natureza desse trabalho coletivo 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 violência e indisciplina 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?”*).

Enfatizamos que cinco das educadoras não conseguiram relatar com clareza suas emoções. Cometeram em suas falas disjunções de pessoa (mudança da pessoa do discurso) e conteúdo (mudança do foco ou do assunto tratado), 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.

Em outras palavras, 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, para uma intervenção mais eficaz na gestão desses conflitos relacionais na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos seres humanos e, por consequência, emotivos. As emoções negativas resultantes das situações de violência e indisciplina na escola 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, capazes de consolidar o distanciamento entre pessoas que têm de conviver diariamente.

Neste trabalho analisamos a partir do modelo walloniano dos campos funcionais, o campo afetivo de professoras em situações de violência e indisciplina na sala de aula. Os resultados indicaram que as docentes vivenciavam diferentes emoções negativas tais como: tristeza, frustração raiva, angústia, revolta e medo. Essas emoções provocavam estados internos incômodos que se caracterizavam como impotência, desgaste e decepção.

O trabalho docente dá-se sempre em interação. Daí a relevância, para docentes, de compreender a forma como suas emoções, sobretudo, as negativas estão sendo vivenciadas na sala de aula, a fim de impedir que elas afetem seus alunos, sua gestão nessas situações e a sua prática docente. Uma vez despertadas e mal autogeridas, 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.

Confirmamos 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 das relações com discentes e colegas. A escola como um todo precisa abraçar esses temas, elaborando projetos interdisciplinares que possibilitem o trabalho conjunto da escola, assim aumentando a probabilidade de resultados mais satisfatórios (MARCKESI, 2008; ABRAMOVAY, 2005; NUNES, 2011).

Por isso, 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 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*...). Nesse sentido, também se recomenda, a formação em educação emocional para o autoconhecimento emocional e melhor gestão também das emoções negativas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Layola, 2004.

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

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.

MINAYO, Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

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

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.

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.

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.

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

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

_____. **Del acto al pensamiento**: ensayo de psicología 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).