

# **AUTOGESTÃO DOCENTE DE EMOÇÕES NEGATIVAS E GESTÃO DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA: UM OLHAR À LUZ DA EPISTEMOLOGIA WALLONIANA**

Ana Paula dos Santos **Silva** – UFPB

Fernando César Bezerra de **Andrade** – UFPB

Agência Financiadora – Reuni/Capes

## **Resumo**

Analisou-se pela teoria walloniana sobre os campos funcionais a autogestão docente de emoções negativas em situação de conflitos relacionais na sala de aula. Entrevistaram-se 17 docentes de escolas públicas, cujas falas foram submetidas à Análise de Enunciação. Os resultados indicaram, no campo cognitivo, serem tais conflitos percebidos pelos docentes como externos, oriundos do contexto social (sobretudo o familiar) dos alunos. Tal percepção explica em parte a vivência de emoções negativas (especialmente tristeza) associadas à impotência para gerir tensões entre discentes. No campo motor, quando não remetiam a resolução do conflito a especialistas, direção ou família, as participantes referiram-se a intervir dialogando com os alunos e só uma descreveu processo de automotivação, através do planejamento, execução e avaliação de vivências para ensinar valores pró-sociais à turma. Percebeu-se a importância da integração desses campos funcionais para a autogestão emocional docente e para a gestão competente dos conflitos relacionais em sala de aula.

**Palavras-chave:** Autogestão docente. Gestão de conflitos relacionais. Emoções negativas. Teoria walloniana.

# **AUTOGESTÃO DOCENTE DE EMOÇÕES NEGATIVAS E GESTÃO DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA: UM OLHAR À LUZ DA EPISTEMOLOGIA WALLONIANA**

## **Introdução**

O desenvolvimento humano é promovido, inclusive, em presença de conflitos relacionais que, segundo Ortega e Del Rey (2002) emergem quando se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder, sendo a escola obrigatória um deles.

Neste estudo, destacamos dois tipos de conflitos relacionais mais recorrentes no ambiente escolar, motivo de queixas docentes: a violência em suas várias manifestações (ABRAMOVAY; RUA, 2002) e a indisciplina na sala de aula. Esta última é definida por Charlot (2005) como ato de transgressão às normas, sendo sua causa, de acordo com Fernández (2005), o ressentimento, o desajuste curricular, o estresse dos professores e dos alunos. Tais conflitos relacionais servem 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, 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.

Assim, 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 atitudes (THONG, 2007). Docentes constituem-se também como referência comportamental e emocional para esse ambiente, sendo, inclusive, modelos de relações recíprocas, pois à medida que docentes mostram-se emocionalmente abalados, tendem a contagiar a sala de aula em razão, sobretudo, a seu papel mediador nesse espaço.

Os conflitos relacionais em na sala de aula, muitas vezes, deixam docentes desamparados, sem saberem como agir. Raiva, desespero e medo são emoções que, segundo Galvão(1995), costumam acompanhar as crises. 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 (p.528-529).

Nesse contexto, a autogestão docente das emoções negativas é decisiva para o desfecho desses conflitos. Se, de modo geral, as emoções perpassam as relações interpessoais no ambiente escolar, pois é pelas emoções que as costuras relacionais se efetivam (ALMEIDA, 2010), em interações marcadas pelos conflitos relacionais, com elevação de aspectos emocionais, compete mais ainda ao docente tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-la, invertendo o sentido de sua ação: ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional, deve contagiar a classe com sua racionalidade e levar a compreender causas de sua emoção, reduzindo seus efeitos (ALMEIDA, 2010).

Considerando tal contexto, em pesquisa de mestrado foi analisada a autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula, tendo como base o modelo epistemológico walloniano da pessoa completa, a partir dos campos afetivo, motor e cognitivo. O presente artigo, recorte dessa pesquisa mais ampla, enfatiza a dinâmica desses campos no que concerne à atuação docente em situações de conflitos relacionais na sala de aula, ou seja, que conflitos vivenciam e o que pensam sobre eles (campo cognitivo), que emoções sentem diante desses conflitos (campo afetivo) e como agem nessas situações a partir de suas emoções (campo motor). Tal estudo possibilitou investigar mecanismos de autogestão das emoções negativas de docentes, os quais se constituem em ferramenta de empoderamento docente para a gestão da violência e da indisciplina na sala de aula.

### **Constituição da pessoa pela epistemologia walloniana: campos afetivo, cognitivo e motor**

Wallon (1971, 1978) entende o sujeito como um ser completo, em seus aspectos cognitivo, afetivo e motor, além de considerar a influência direta do meio um fator relevante na constituição da pessoa. Fundamentado no materialismo dialético, com perspectiva de análise genética comparativa multidimensional (THONG, 2007), leva sua teoria psicológica a uma análise do indivíduo, tomando-o como um ser orgânico e social. 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.

Para Mahoney e Almeida (2004), o campo cognitivo dispõe das funções responsáveis pela aquisição, pela transformação e pela manutenção do conhecimento, tendo como suporte as influências do meio social. Conforme 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.

O campo motor oferece papel fundamental na relação do indivíduo com o meio físico em que está inserido, apresentando importância significativa na afetividade e na cognição. Ele garante o deslocamento corporal no espaço e as reações posturais que possibilitam o equilíbrio do corpo, constituindo-se como um recurso de visibilidade que se converte em forma de sociabilidade, de contágio e de aproximação com o outro. Esse campo também está relacionado à estrutura e ao apoio tônico que o mesmo oferece para as emoções expressarem-se por meio de mímicas e atitudes. É indispensável para a constituição do conhecimento e para a expressão das emoções (MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

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. 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).

Mahoney (2012) também enfatiza que, estando a pessoa continuamente em processo, ela é uma totalidade resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo. Por isso, a partir dessa integração, ela não pode ser pensada de forma fragmentada, mas, sim, complexa, de sorte que resulta em ser único. Definido por essa individualidade, consequência direta de suas relações internas, e das situações de existência vivenciadas ao longo do seu desenvolvimento, cada sujeito tem suas emoções atuando sempre, em qualquer interação social – como é o caso da vida profissional.

No caso específico da docência, 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 para melhor gerir suas emoções e as

próprias situações de conflitos em sala de aula. Pelo modelo walloniano, aqueles campos são entendidos como três dimensões da ação docente, que se conjugam: a afetiva – tomada como fundamento das duas outras –, a motora e a cognitiva.

### **Considerações Metodológicas**

Os dados aqui analisados foram coletados por entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2008, p.261) com 17 docentes (identificados com a letra P e respectiva numeração), considerando os campos funcionais, de sorte a elencar, como categorias para a entrevista: identificação dos conflitos relacionais vivenciados pelos educadores e suas percepções sobre a origem desses conflitos (cognitivo); emoções negativas experimentadas por docentes ao vivenciarem esses conflitos (afetivo); suas ações diante desses conflitos, considerando suas emoções negativas (motor), sem esquecer a integração de tais campos (GALVÃO, 1995). Elaborou-se um roteiro que foi testado em estudo piloto com 12 docentes do Ensino Fundamental de escola pública. Seguidamente se realizaram 17 entrevistas com docentes de duas outras escolas públicas do Ensino Fundamental, em seus dois níveis.

O conteúdo das entrevistas, transcritas literalmente, foi categorizado e submetido à análise da enunciação (BARDIN, 2009), interpretado a partir da 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; MARCHESI, 2006; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011); mal estar docente e Síndrome de *Burnout* (BARROSO, 2008; BATISTA, 2010).

### **Resultados e discussão**

Sintetizamos para este artigo os resultados das seguintes categorias de análise: a) Percepção dos principais conflitos relacionais vivenciados pelos professores (campo cognitivo); b) as emoções negativas mais recorrentes nas docentes diante desses conflitos (campo afetivo); c) a ação docente para gerir esses conflitos considerando suas emoções negativas (motor); e d) o entrecruzamento desses campos como fator determinante para a ação.

### A) Campo cognitivo: conflitos relacionais na sala de aula

Duas situações de conflitos relacionais foram identificadas como as mais recorrentes em sala de aula, conforme Tabela 3:

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

<b>Tipos de conflitos</b>	<i>Violência</i> (mencionada por 15 docentes): agressão física (brigas, murros, tapas, empurrões, pedradas, tentativa de estrangulamento) e verbal (palavrões, xingamentos, apelidos, <i>bullying</i> , ameaças entre alunos).
	<i>Indisciplina</i> (mencionada por cinco docentes): 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.

**Fonte:** Entrevistas/2014.

Quinze docentes 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), para quem as agressões físicas entre discentes revelam o quanto “são fluidos os limites entre desrespeitos, agressividades, relações conflituosas e violências” (2005, p.106).

Segundo nossas entrevistadas, as agressões físicas na sala de aula ou nos intervalos eram rotineiras. De acordo com elas, a ausência de diálogo entre os alunos para negociar situações simples que permeiam as relações entre alunos nesse espaço leva a contendas que resultam em agressões físicas. Assim, as situações de violência e indisciplina também são percebidas como efeitos de conflitos mal geridos nesse ambiente, conforme nos ilustrou P2:

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.

Por outro lado, os relatos dos docentes indicaram 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 de idade (P12).

Observamos que, 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 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 suas personalidades são determinadas pelo meio social do qual elas provêm.

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 requerem 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 (GALVÃO, 1995). 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.

Considerando o campo funcional cognitivo, quando refletiram sobre a causa desses conflitos relacionais, as educadoras, de forma quase unânime (15 das 17), associaram fatores familiares como causa principal dos conflitos relacionais: “*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, sem educação doméstica. “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. [...] 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.(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 dos 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 os 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.

Diante desse contexto 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. Ora, isso acrescenta dificuldades ao laço entre a escola e a família.

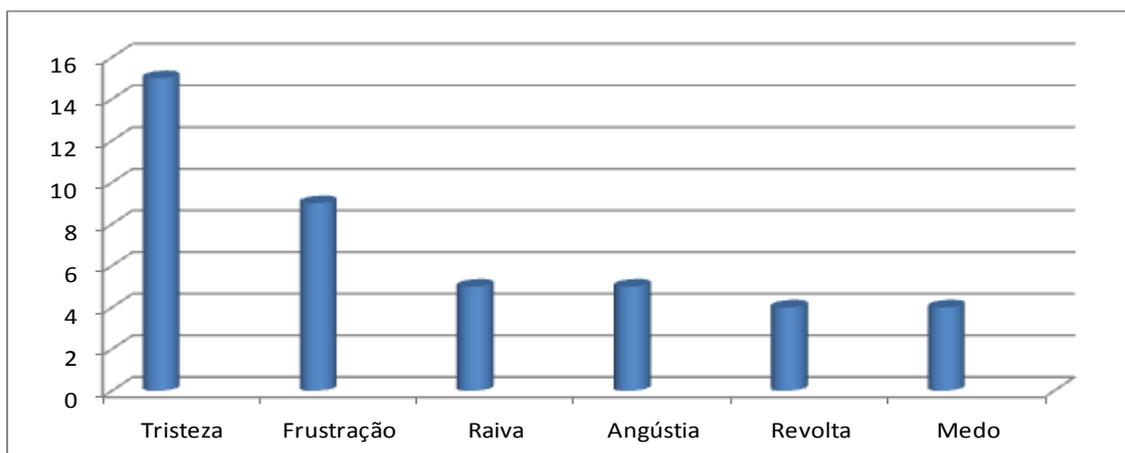
Em síntese, observamos que as concepções das docentes em relação às origens desses conflitos são, em sua maioria, relacionadas a fatores externos à escola (família). Tal concepção dificulta o reconhecimento de si como sujeito responsável por intervir,

imbricado nesse contexto educacional que começa na família e que se estende, cada vez mais cedo, à escola. Na medida em que percebem exclusivamente suas causas como externas à escola (campo cognitivo), as docentes distanciam-se de uma agir intencional e adequadamente (campo motor) – dada a integração e a alternância entre os campos funcionais pensados por Wallon (MAHONEY, ALMEIDA, 2004).

### **B) Campo afetivo: emoções negativas mais recorrentes nas docentes**

Identificamos emoções negativas das educadoras diante de situações de conflito relacionais conforme Gráfico 1:

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



**Fonte:** Entrevistas/2014.

De acordo com Wallon (1971) a emoção, por ser imprevisível, surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo, em que são postos docentes às voltas com conflitos relacionais em sala de aula.

Aos questionarmos sobre como lhes era sentir essas emoções negativas, as professoras relataram experiências de 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, que atrapalham o processo de ensino-aprendizagem, o que é 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”*.

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 falou 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, onde apenas devem existir relações harmoniosas, supondo um perfeito equilíbrio nas relações entre professor-aluno, aluno-aluno e ensino-aprendizagem. Dessa forma, P12 idealizava tal 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*”).

Como terceira razão explicativa para sentir emoções negativas diante do conflito estava sua dependência, em relação à equipe de especialistas, à direção da escola e à família dos discentes, a exemplo de P3 que afirmou sentir-se “*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, [...] 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.

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 de colegas na escola]). Marchesi (2008) também destaca que a natureza desse trabalho contribui para manter o ânimo dos professores, facilita a confiança e a cooperação profissional. Sem essa prática, o campo afetivo torna-se mais sujeito à

ocorrência de emoções negativas, na medida em que as educadoras tendem a sentirem-se sozinhas, com sentimentos de frustração, impotência – como no campo motor, visto que argumentam nada poderem fazer sozinhas (*“Não depende só de você, entendeu?”*).

Cabe lembrar que cinco professoras não conseguiram relatar com clareza suas emoções. 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. A autoconsciência dessas emoções negativas pode contribuir para a autogestão emocional das educadoras e, conseqüentemente, para uma gestão mais competente desses conflitos relacionais na sala de aula.

### **C) Campo motor: ação docente em situações de conflitos na sala de aula**

Investigamos igualmente como as docentes agiam com seus alunos considerando emoções negativas. Observamos três formas de ação: a primeira, majoritária, consistia em conversar com o aluno, admoestá-lo por meio do diálogo (*“o professor tem que levar o quê? O aluno a refletir o ato dele”* [P2]), para convencer o alunado a refletir e reconhecer sua conduta inadequada, invocar o contrato pedagógico e administrar punição; a segunda, através da solicitação da intervenção de outra pessoa (inspetor, diretor, especialistas e/ou pais); a terceira, de forma minoritária, ocorria pela automotivação docente com a condução de atividades junto aos alunos para a promoção de vivências e reflexão de temas recorrentes em sala de aula.

Destacamos que a estratégia do diálogo utilizada pela maioria das educadoras constitui uma poderosa ferramenta na sala de aula, tanto para o ensino quanto para resolução de conflitos em sala de aula. Pesquisadores (GOTZENS, 2003; MARCHESI, 2006, 2008; 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, conforme nos ilustram P1 e P5, respectivamente:

Sempre primeiro, eles estão brigando, batendo mesmo. Aí [...], 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... [...]. Boto assim eles pra refletir um pouco a questão.

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

Utilizando pronomes na primeira pessoa do singular, os relatos de ambas essas docentes revelam que elas utilizam o que chamam de diálogo para levarem as crianças a refletirem sobre suas condutas indesejadas: este termo tanto pode referir-se a um processo de reflexão, as docentes dão voz aos alunos, permitindo aos discentes rever condutas e reconstruir seus comportamentos inadequados (ABRAMOVAY, 2006; MARCHESI, 2006; NUNES, 2011) quanto, na prática, a conversas unilaterais, em que o sistema de pensamento discente não é considerado. No melhor dos casos, se dialogarem 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”. Nossa pesquisa não chegou a esclarecer como o diálogo pretendido desenvolve-se, cabe lembrar.

Além do diálogo (e de forma combinada com este), outra estratégia minoritariamente utilizada pelas educadoras nas situações de conflito foi a automotivação, a qual, de acordo com Branco (2004), concerne à associação entre consciência emocional (saber o que se sente naquele momento) e autocontrole comportamental (saber o que fazer tendo em consideração aquela consciência), com vistas à adaptação ao contexto, medida pela flexibilização e orientação voluntária da conduta, com caráter de adaptação e sobrevivência, a partir de um estado interno de ativação.

Verificamos essa estratégia na prática de apenas uma docente (P4), que intencionalmente desenvolvia com seus alunos vivências e outras atividades para promover a reflexão e revisão da conduta discente, ensinando valores e procedimentos pró-sociais, o que mantinha a própria motivação e a protegia afetivamente dos impactos derivados do estresse próprio ao conflito: “*Trabalho com os alunos. Procuo atividades que me deem uma autoestima*”. P4 forneceu-nos um exemplo de integração dos campos funcionais wallonianos na autogestão de suas emoções negativas: com as atividades, ela nem se recusava a agir nem centralizava em si toda a responsabilidade, implicando o alunado e apostando na alternativa de criar um clima relacional mais favorável à

resolução negociada de conflitos, inclusive reduzindo os efeitos das emoções negativas sobre seu trabalho. A forma com que P4 percebia suas emoções (campo cognitivo) orientava suas ações (campo motor) e também a gestão de suas emoções (campo afetivo).

#### **D) Pensamento, ação e emoção: entrecruzamentos na ação docente**

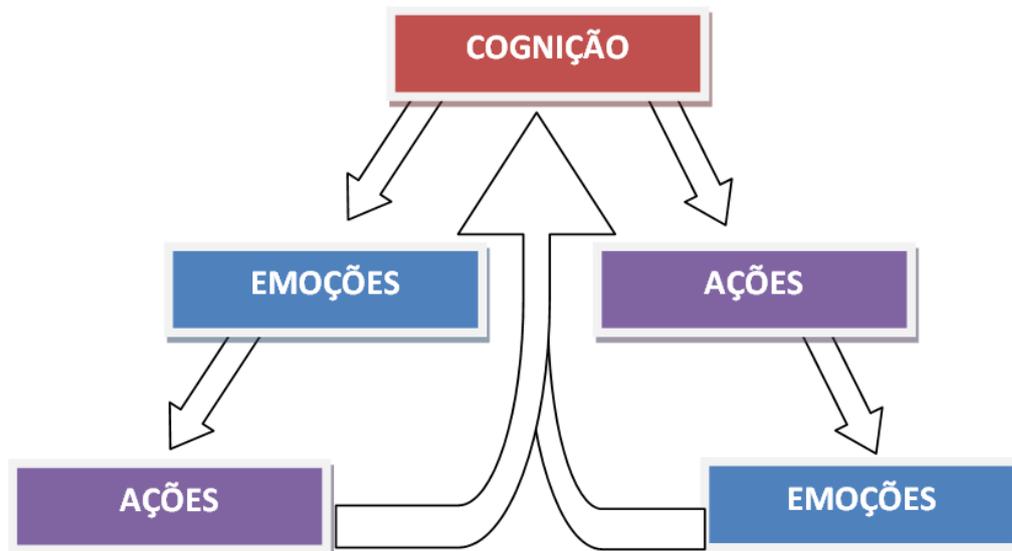
O modelo walloniano dos campos funcionais é cíclico, propondo a integração da afetividade, motricidade e cognição. Mahoney (2012) destaca que,

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 autogestão emocional para a gestão de conflitos na sala de aula seguindo esse modelo, precisamos considerar a dinâmica que envolve o entrecruzamento desses campos. Sendo cíclico, o modelo presume que emoções determinam ações e pensamento no adulto, assim como seus pensamentos também podem interferir em 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 a seguir, por nós desenvolvido, busca representar essa ideia. Ele foi pensado para explicar o processo de mútua determinação dos campos funcionais de um indivíduo adulto, cuja habilidades cognitivas, motoras e afetivas, em tese, estão interligadas de modo a que se possa, inclusive, interferir conscientemente nesse circuito para controlá-lo mais efetivamente:

**Figura 2:** Modelo de entrecruzamento dos campos funcionais walloniano.



**Fonte:** Pesquisa/2014.

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

Se para muitas docentes tais conflitos resultavam de variáveis que ultrapassariam os limites das intervenções pedagógicas, com origem externa, no contexto familiar e socioeconômico, a maioria das educadoras não se implicava em contribuir para a solução do problema. Disso se explica que várias educadoras tenham afirmado sentir-se impotentes e frustradas. Não à toa, encontramos profissionais, em sua maioria, tristes (consequência emocional primária). Então, percebemos ser a forma com que elas pensavam o problema dos conflitos em sala determinante especial de suas emoções negativas, tendendo a limitar também suas ações.

Por sua vez, o modo como as educadoras percebiam suas emoções negativas contribuía para a qualidade de suas ações. Ao menos uma professora (P4), ainda que diante das emoções negativas, enxergou-as como elemento de automotivação: sem deixar de experimentar tristeza, revolta ou impotência, não paralisava, proporcionando-se atividades na interação com a turma que sabia serem motivadoras para si como docente. Ela tomava as emoções como elementos de propulsão para suas ações, visando crescimento para sua experiência profissional.

Procuro 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 melhorem 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 de valores com os meninos... Até aproveitar o próprio o assunto que o aluno expôs para turma e trabalhar a violência, a violência física, e orientar; então, eu 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 docente de emoções negativas na perspectiva de integração dos campos funcionais walloniano. 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 melhorem 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, P4 consegue juntá-los e, a partir de uma percepção positiva da emoção negativa, que é autogerida, 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*”). Essa habilidade transparece no lapso sintático, quando fala “*eu me sinta que eu fiz alguma coisa*”: o verbo transitivo direto torna-se, na mesma estrutura, pronominal. É mediando conflitos entre seus alunos que ela também se sente (e se reconhece).

Portanto, os dados mostram que, para intervir a fim de autogerir emoções negativas no exercício da docência em sala de aula, é necessário corrigir a percepção sobre o papel da intervenção docente nos conflitos relacionais entre alunos. Embora não seja possível às educadoras intervir no contexto social, econômico e familiar da criança, a sala de aula é campo de ação docente primária e tudo que lá acontece precisa ser educativamente aproveitado. Para isso, mesmo diante das emoções negativas provocadas por esses conflitos, é valioso 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), repercutindo, possivelmente, nas interações familiares das crianças.

Se a família pode fomentar condutas infantis antissociais que alcançam a escola, esta deve oferecer ambientes pró-sociais em que o alunado aprenda condutas e valores que se contraponham aos familiares. Quando as docentes reconhecerem que podem contribuir para a construção desses espaços relacionais em que o conflito seja integrado como ocasião de aprendizagem da convivência, as emoções negativas inerentes às tensões por estar juntos não serão percebidas como obstáculos intransponíveis, mas, ao contrário, até como sinais para recorrerem a estratégias de automotivação – do que P4 serviu-nos como exemplo.

### **Considerações finais**

Os resultados indicaram, no que tange ao campo cognitivo, que a maioria das educadoras atribuiu os problemas de violência e indisciplina enfrentados na sala de aula tinham a uma origem externa, 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 referidos por Marchesi (2006, 2008) e Barroso (2008).

Ao analisarmos essa concepção, considerando o modelo walloniano adotado, percebemos que ela afetou a afetividade e a qualidade das intervenções docentes diante de conflitos relacionais, favorecendo que sentissem tristeza, impotência, frustração, medo, raiva. Ao perceberem o problema como externo, enxergavam-se impotentes para intervir com vistas à superação dos conflitos, pois não podiam interferir no contexto familiar dos seus alunos.

Uma das consequências deste estudo reforça o princípio da efetividade do trabalho docente. Ante conflitos, sempre é necessário presumir que docentes podem agir para aperfeiçoar as relações entre discentes, não só inibindo condutas indesejáveis, mas aproveitando conflitos ou provocando atividades em que as relações sirvam à aprendizagem de valores humanos e pró-sociais, capazes de motivar condutas mais assertivas e menos violentas, tanto na escola quanto fora dela. Para isso, é claro, é importante incluir na formação docente a gestão pedagógica de conflitos relacionais, mesmo quando eles se originem fora da escola.

Por sua vez, destacamos que a automotivação profissional em face de emoções negativas, pela perspectiva aqui adotada, é efeito da integração dos campos funcionais wallonianos, o que só respalda o argumento da valorização da afetividade docente, tanto positiva quanto negativa, como fator que afeta a qualidade das intervenções pedagógicas.

Este aspecto leva a insistir que as práticas formativas docentes incluam o estudo do conhecimento científico sobre autogestão emocional nas situações de violência e indisciplina. Para desenvolverem autoconsciência emocional, as docentes precisam reconhecer e autogerir suas emoções negativas, muitas das quais são resultados da má gestão desses conflitos. Ora, isto somente será conseguido se as emoções negativas docentes encontrarem espaço de reconhecimento, expressão e emprego no trabalho, ultrapassando a velha concepção de que professores envolvem-se apenas com a cognição e que as únicas emoções aceitáveis são as positivas – o que o estresse emocional e mesmo quadros como a Síndrome de *Burnout* (hoje problema de saúde pública) desmentem da pior forma.

### Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: desafios e alternativas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord). **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- \_\_\_\_\_. **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: Papyrus, 2010.
- AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorial. 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.
- 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.

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 Ageu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010.

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

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.

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

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

\_\_\_\_\_. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARCHESI, 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.

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.

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

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

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.

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

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.

\_\_\_\_\_. **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).