

TRISTEZA DE DOCENTES EM CONTEXTO DE VIOLÊNCIAS ENTRE DISCENTES NA ESCOLA

ANA PAULA DOS SANTOS SILVA

Doutoranda em Educação (UFPB), Professora substituta de Graduação – Departamento de Educação (Campus IV-UFPB). Universidade Federal da Paraíba- Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE) – Departamento de Educação. E-mail: paulinha.ufpb@hotmail.com

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

Doutor em Educação (UFPB), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: frazec@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho de natureza qualitativa faz parte integrante da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação do segundo autor, e objetivou analisar, pela teoria walloniana sobre os campos funcionais, causas da tristeza de docentes por eles atribuídas a violências entre discentes na escola. Foram entrevistados 17 docentes de escolas públicas, cujas falas foram submetidas à Análise de Enunciação (BARDIN, 2009). Os resultados indicaram a presença de diferentes emoções negativas em contexto de violência escolar, sendo mais recorrente a tristeza. Constatamos, como causas da tristeza naquele contexto escolar: a frustração das atividades de ensino, interrompidas pelas situações de violência na sala de aula; a pressuposição de que a realidade sociofamiliar dos discentes seja difícil e interfira, assim, como fatores causais do problema comportamental discente em sala de aula; a constatação de agressões físicas e verbais entre alunos; a inabilidade profissional para resolver problemas de relacionamento interpessoal na sala de aula; a necessidade de conviver diariamente com a violência no ambiente de trabalho; a incerteza sobre os benefícios do ensino para mudar a realidade social do alunado; e a ausência de continuidade da educação escolar na família. Concluímos que a tristeza constitui-se em um fator de impedimento para a prática pedagógica e para a gestão da violência na escola, em virtude dos efeitos de tal emoção sobre a grande maioria dos entrevistados: inércia e indiferença diante dos problemas.

Palavras-chave: Emoções negativas. Tristeza. Teoria Walloniana. Violência na escola. Docência.

TEACHERS' SADNESS IN CONTEXT OF VIOLENCE AMONG STUDENTS AT SCHOOL

ABSTRACT

This article is a result of a qualitative research developed by the first author, under the guidance of the second author, and, with the support of Wallonian theory about functional fields, aimed to analyze causes for teachers' sadness, related to violence between students at school. Seventeen teachers at public schools were interviewed, and their statements were submitted to Enunciation's Analysis (Bardin, 2009). The results indicated the presence of different negative emotions related to violence at school, the most recurrent being sorrow. Some related causes for teachers' sadness were: the interruption of teaching by violent situations in classroom; the assumption that students live a tough social and familial reality of students is difficult and interfere, as well as causal factors of student behavioral problems in the classroom; the finding of physical and verbal abuse among students; professional inability to solve interpersonal problems in the classroom; the need to live with the daily violence in

the workplace; uncertainty about the benefits of education to change the social reality of the students; and the lack of continuity of education in the family. We conclude that sadness is in a deterrent factor for the pedagogical practice and the management of school violence, due to the effects of such emotion on the vast majority of respondents: inertia and indifference to the problems.

Keywords: Negative emotions. Sadness. Wallonian theory. Violence in school. Teaching.

Introdução: violências como contexto para as emoções negativas docentes

A violência não é recente em nossa sociedade. Ela acompanha o homem desde tempos remotos, mas, a cada tempo, ela se manifesta de formas e em circunstâncias diferentes (FILHO, 2003; PAIN, 2012). Parte dessa variedade deve-se a variáveis culturais, visto que o conceito de violência muda ao longo da história e depende dos valores culturalmente estabelecidos, como lembra Levisky (2010, p.7): “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”.

Ela se caracteriza, portanto, como um fenômeno cultural e histórico, implicando tanto a racionalidade quanto a dimensão emocional das pessoas envolvidas e desencadeando efeitos muitas vezes incontrolláveis e imprevisíveis. Simultaneamente, nas composições macrossociais, a violência revela uma sociedade dividida e desigual, baseada em relações de dominação e de submissão pela força, em que a diferença e a liberdade não são estimuladas.

Nesse sentido, tanto a reflexão teórica quanto a avaliação de iniciativas práticas são valiosas. No campo teórico, autores como Chauí (1994), Michaud (1989), Rocha (1996), Outhwaite *et al.* (1996), Pain (2012) discorrem sobre alguns conceitos que têm servido de base para o desenvolvimento de políticas públicas e de estratégias de intervenção que partem da mesma premissa: a violência é um fenômeno causado a partir do uso da força (poder) de um indivíduo sobre o outro, acarretando dor, sofrimento, constrangimento físico e/ou moral, e provocando 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).

Assim como ocorre com a violência em geral, aquela vivida 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).

Amplamente divulgada e explorada pelos meios de comunicação, a violência na escola 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 (GUIMARÃES, 1988) e início da década de noventa (FUKUI, 1992; ZALUAR, 1992; ADORNO, 1992; MORAIS, 1995; ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, 2006; ABRAMOVAY; 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 teses¹. Os estudos apresentados acima não limitam a produção sobre o tema, apenas a exemplificam, pois existe uma ampla variedade de obras que abordam o fenômeno em seus diferentes contextos.

No Brasil, a última década do século XX e a primeira do atual assistiram a iniciativas institucionais de intervenção pedagógica e à publicação de pesquisas sobre esse problema: a UNESCO, o Ministério de Educação, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação financiaram estudos, sobre a violência juvenil e escolar, nos quais se identificam atos violentos quantitativamente alarmantes, a exemplo das investigações realizadas por 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 ser suficientes. A mídia apresenta, às vezes com algum sensacionalismo, o interior das escolas afetadas por este problema, envolvendo principalmente professores e os

¹ O relatório sobre o estudo disponível em :
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf> >não apresentou a base de dados da investigação.

próprios alunos, os quais se agridem por motivos às vezes os mais banais, que trocam socos entre si e até colocam fogo nas escolas. A violência cerca lugares onde a educação deveria prevalecer. A escola, espaço de promoção da educação formal e de valores pró-sociais, muitas vezes, também deixar a desejar em seu papel, levando a crer o fenômeno da violência como insuperável, natural e, para muitos, até justa!

Os prejuízos causados por esse fenômeno são muitos, tanto para alunos quanto para professores. Os professores, por lidarem diretamente com as situações de conflito relacional causados, sobretudo pelas situações de violência e indisciplina na sala de aula, sentem-se a cada dia mais expostos a violência, sendo constantemente vítimas de agressões verbais, intimidações e até da violência física.

Tal contexto contribui para a geração de diferentes emoções negativas nos docentes, os quais necessitam, além de gerir suas emoções, dar conta eficazmente da situação de violência no espaço escolar, de forma a amenizar ou evitar a propagação do fenômeno para além dos muros da escola (SILVA, 2014). 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.

Compreendemos o fator emocional um elemento relevante neste contexto, 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).

Considerando tal contexto, foi analisada em pesquisa de mestrado a autogestão docente de emoções negativas em situações de violência e indisciplina na sala de aula, tendo como base o modelo epistemológico walloniano da pessoa completa, a partir dos campos afetivo, motor e cognitivo (SILVA, 2014). Este artigo, recorte dessa pesquisa mais ampla, analisa o campo afetivo, considerando os aspectos causadores da tristeza de docentes em cenário de violências entre discentes na escola.

Tal estudo possibilitou a reflexão sobre a presença de emoções negativas na prática pedagógica das docentes em face ao fenômeno da violência entre discentes, reforçando a necessidade de uma cultura de paz nas escolas para que sejam preservados os aspectos emocionais dos professores e professoras, visto que tais aspectos podem ocasionar doenças somáticas e síndromes, como o *burnout*.

Os dados aqui apresentados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas na perspectiva de Minayo (2008) com 17 docentes (identificados com a letra P e respectiva numeração). A partir do campo afetivo destacado na teoria walloniana (WALLON, 1981), identificamos quais emoções são mais recorrentes nas situações de violência na sala de aula e que aspectos estão relacionados com a vivência de tais emoções. Elaborado e testado, em estudo piloto, um roteiro de entrevista, realizaram-se 17 entrevistas com docentes de duas escolas públicas do Ensino Fundamental em João Pessoa, 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, 2005, 2006; GOTZENS, 2003; MARCHESI, 2006; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011); mal estar docente e Síndrome de *Burnout* (BARROSO, 2008; BATISTA, 2010). A luz de tal literatura, seguimos com a análise dos dados tendo como base o modelo psicogenético walloniano dos campos funcionais, o qual nos proporcionou compreender a forma como as docentes lidavam com suas emoções negativas, sobretudo a tristeza em contextos de violência escolar. A seguir detalharemos esse modelo e suas contribuições na compreensão das emoções docentes em situações de violência no ambiente escolar.

Contribuições do modelo psicogenético walloniano para compreender as emoções docentes em contexto de violência escolar

O modelo psicogenético de desenvolvimento walloniano parte do princípio de que o ser humano desenvolve-se a partir de estágios (Impulsivo emocional, Sensório-motor e Projetivo, Personalismo, Categorical e Adolescência), os quais se encontram integrados, de forma que as características do estágio anterior vão sendo incorporadas e aprimoradas ao estágio seguinte. Arelados 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. 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, tornando-se mais aprimoradas na medida em que o desenvolvimento humano avança.

À proporção que o ser humano se desenvolve biologicamente, evoluem com ele seus campos funcionais, tendo como base o aspecto afetivo-emocional. As emoções, nesse sentido, constituem-se em um elemento permanente na evolução humana. O modelo teórico walloniano considera 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 violência na sala de aula tendem a despertar, principalmente, emoções negativas, exigindo do(a) docente atividades nos campos, afetivo, cognitivo e motor. Portanto, neste estudo, 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 contexto de violência na de aula a primeira experiência do docente consiste em lidar com sua emoção, para seguidamente, agir ou não em função da situação ou do outro. A autogestão emocional, portanto, está diretamente relacionada aos campos funcionais afetivo (o que se sente), motor (como se expressa tal emoção corporalmente e em ações) e cognitivo (o que se pensa sobre as próprias emoções e as estratégias empregadas para gerir as situações conflituosas a partir das emoções sentidas).

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): “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(a) professor(a), como referência intelectual e comportamental na sala de aula, precisa estar atento aos seus aspectos emocionais e às expressões corporais resultantes da vivência de emoções, em especial às negativas, já que estas tendem a afetar o outro também de forma negativa.

Na relação pedagógica e, sobretudo, em situações que abarcam violência na sala de aula, o controle da expressão de suas emoções é, de modo provável, um elemento relevante para que o(a) educador(a) consiga manter uma relação mais afetivamente positiva com seus alunos e alunas, aumentando as chances para o respeito mútuo e uma relação mais dialógica.

Tendo em vista o contexto da violência na escola, 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. 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. Já a tristeza é entendida Del Porto (1999) como uma resposta humana universal às situações de perda, derrota, desapontamento e outras adversidades.

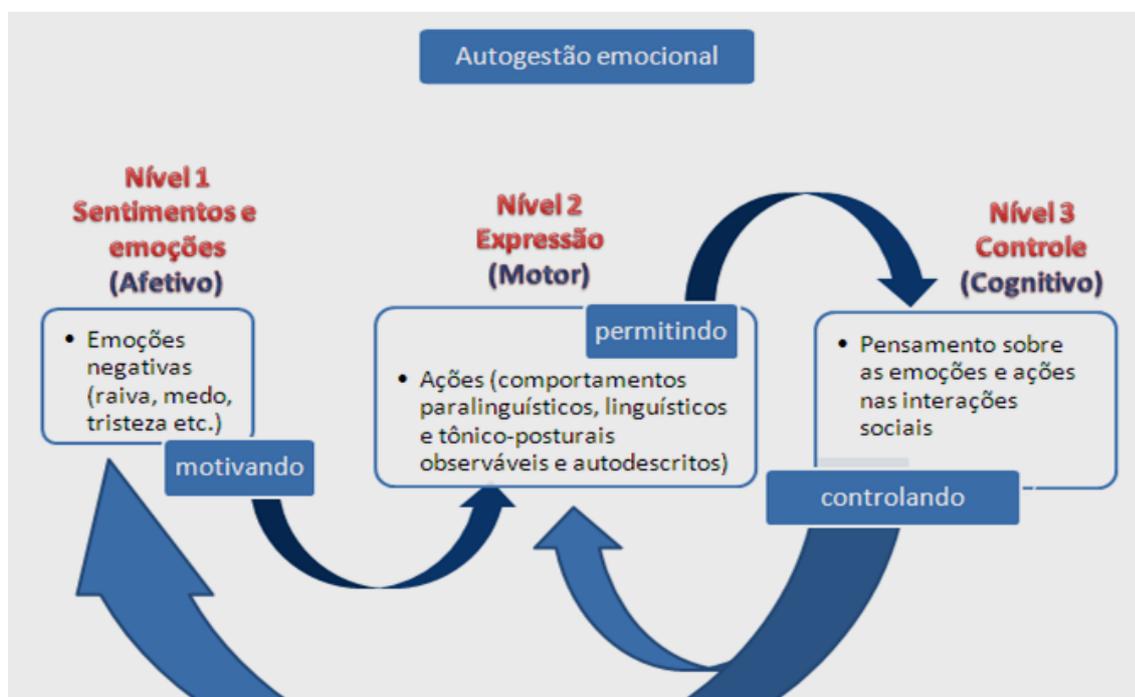
Além dessas emoções primárias, consideramos também as emoções de fundo, apontadas por Damásio (1996, 2000a, 2000b) como aquelas que indicam estados de bem ou

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, por associarem-se à tristeza, analisada neste trabalho.

A angústia – definida por Duarte e Mesquita (1996) como estado psicológico de inquietação, de receio difuso, acompanhado de manifestações somáticas, como a constrição do tórax ou da laringe – 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.

Diante disso, Silva (2014) investigou quais dessas emoções negativas os docentes experimentavam quando envolvidos em situações de violência e indisciplina (campo afetivo) e como as reconheciam; o que faziam com essas emoções, tanto em relação a si mesmos quanto às interações em que se encontravam, ou seja, como eles agiam em razão das emoções que sentiam (campo motor), em contexto de conflito; e, por fim, o que pensavam sobre tais emoções, sobre o que faziam com elas e em função delas em situações como essas (campo cognitivo). O diagrama a seguir, elaborado pela autora, procura resumir todos esses elementos, dispondo-os segundo a lógica dos campos funcionais walloniano:

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



de

Fonte: Silva (2014, p.51).

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).

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.

Em situação ideal, a autoconsciência emocional supõe um autoconhecimento do espectro de emoções negativas e das situações que geralmente as provocam no trabalho. A seguir veremos a autoconsciência emocional das docentes em relação a uma das emoções mais recorrentes nas docentes em contextos de violência na escola.

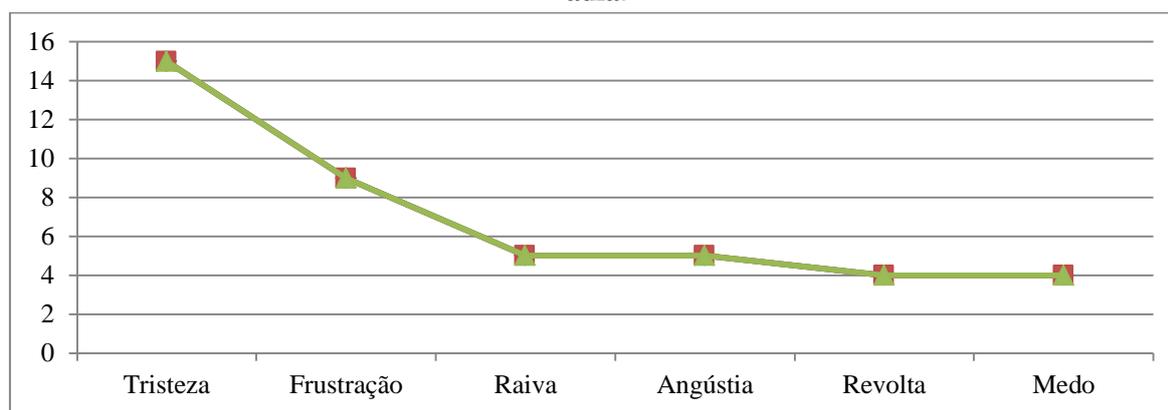
Tristeza: um sentimento recorrente nas docentes em situações de violência entre discentes

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 dos educadores entrevistados, ou seja, 15 dos 17 docentes afirmaram sentir e conviver com tristeza em situações de violência na escola, conforme ilustrado no Gráfico 1:

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



Fonte: Silva (2014, p79).

As 15 docentes que referiram sentir tristeza eram mulheres e vivenciaram tal emoção nas situações de conflitos, relatando os principais fatores que as levavam sentir essa emoção; dentre eles destacaram-se:

- *O impedimento das atividades de ensino em sala de aula.* 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(à) professor(a) cabe também desenvolver e possibilitar relações afetivas na sala de aula, sendo este aspecto função pedagógica docente, estando no limite do que defendemos ser papel desse(a) profissional (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 walloniano (GALVÃO, 1995).

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. Cabe, então, pensar em docentes como mais do que meros executores de planos ou transmissores de currículo: são responsáveis pela condução criativa de um trabalho de ensino-aprendizagem em sala de aula, com uma razoável margem de imprevistos que podem ser pensados pedagogicamente – inclusive os conflitos em geral e a violência em particular.

- *A preocupação com violência doméstica, a realidade social e familiar do alunado.* Outras educadoras (P3, P4, P8) sentiam-se tristes porque passavam a se preocupar 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 viviam os discentes, despertavam nessas educadoras a tristeza:

Eu vivenciei uma coisa que me deixou muito triste: um aluno que estava sendo espancando 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 comportamentos sociais e quanto em 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 a tristeza associa-se, não raro, ao 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 receio de que a criança possa sofrer ainda mais com sua denúncia, ou mesmo de também se tornarem alvos de violência por parte de familiares denunciados.

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 [...]”*. Há um mal-estar das docentes, provocado pela tristeza de entrarem em contato com tais situações em seus contextos de trabalho, 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, agravado pela violência, 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 contribuírem nesse trabalho inicial de conscientização poderão ajudar de forma direta com aqueles casos denunciados.

- *As agressões físicas e verbais entre alunos*. Esse fator foi o mais recorrentemente associado por docentes (P5, P10, P11, P12) 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, cometeu disjunção de pessoa (“*A gente sabe que... a violência só traz o quê? Só traz a destruição*”) e, mudando da primeira para a terceira pessoa (com equivalência de pronomes da primeira pessoa do plural), seguiu com um discurso generalizado, cometendo ainda disjunção de pessoa (“*a gente quer que eles sejam educados*”), o que nos permite inferir: 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 dela vítima (e, em sua percepção, seu aluno pode ser uma dessas vítimas); e de outro, ao seu desejo, aparentemente não realizado, de educar os alunos (“*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, para P12 é necessário, assim como para as demais educadoras que se referem a esse motivo de sua tristeza, ativar, principalmente, seus campos cognitivo e motor. Com a pesquisa, a formação profissional, os cuidados de si e, na sala de aula, a elaboração de estratégias para gerir esses fenômenos na sala de aula, é possível amenizar e mesmo transformar esse sentimento de tristeza recorrente nessas educadoras (FREIRE *et al*, 2012).

- *A inabilidade para resolver situações de conflito relacional em sala de aula* (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 (da primeira pessoa do singular [“*vou*”] para a expressão “a gente”, que pluraliza) de P6 indicou seu distanciamento, ou mesmo sua desmotivação, em relação às perspectivas de mudança tendo como base sua ação.

Tendo em vista a integração dos campos funcionais walloniano (afetivo, cognitivo e motor), é notável que a percepção da educadora, ligada ao campo cognitivo (“*a gente sozinha não resolve o mundo*”), interfere diretamente em sua ação (campo motor), visto que tal concepção a leva ao comodismo, e em suas emoções (campo afetivo), pois se sente triste à medida que se sente incapaz de mudar tal situação.

É comum encontrarmos professoras e 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, os professores reconheciam a violência, temiam-na, mostrando-se saturados pela sua recorrência em sala de aula, afetando 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 de P6 e P14, 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).

P7 descreveu uma situação de conflito em que precisou intervir, mas desistiu, por temer também ser agredida, devido ao nível de agressão entre os alunos (*"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, como atesta a aparição da expressão "a gente" e da referência à tristeza, acompanhada de verbos no pretérito imperfeito do indicativo, para referir-se ao seu trabalho (*"a gente vai ficando meio triste. É um serviço que eu gostava tanto, [...] que eu gostava de fazer"*).

O desencanto profissional associa-se ao medo em situações de violência. De acordo com Almeida (2010, p. 80), "o medo nasce da incapacidade de reagir e da ausência de controle das atitudes". P7 sentia-se incapaz de intervir naquele contexto: por não possuir o domínio de atitudes para reagir, o medo a assolava.

- *A descrença em progresso social do alunado como efeito do ensino-aprendizagem*. Chama a atenção, ainda que de forma minoritariamente referida, a autocomiseração em situações descritas como de impotência. P9 relatou sentir 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. (P9)

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”*); ora, 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, às vezes... O professor não entende o aluno”*). Por outro lado, afirmou que se penalizava por não ver como ajudar o seu aluno.

No trecho da fala de P9, percebemos um esforço para organizar situações em que se sente responsabilizado, mas não intervém: sentir-se triste, mas por si mesmo, já que presume nada poder fazer (*“Então eu que fico perturbado, não é com pena da criança, é com pena de mim que não posso fazer nada”*). Há, nessa fala, uma inversão por meio da qual P9 isenta-se da perturbação que pode, perfeitamente, derivar da angústia por sentir-se responsável para agir (como, de fato, é). Sabendo intervir apenas no plano cognitivo, P9 reconhece não estar pronto (*“também a má formação de professores”*) para conduzir a resolução não-violenta dos conflitos entre seus alunos.

Nesse contexto precisamos refletir sobre qual é a função do(a) professor(a) em sala de aula, ou seja, quais devem ser suas competências para que o(a) mesmo(a) 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(a) professor(a), que podem colaborar no esclarecimento sobre o papel do(a) docente em sala de aula. Assim, o(a) professor(a) 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. Além disso, ao ter clara em sua mente sua função de ensino, provavelmente deixará de se penalizar, reduzindo a emoção negativa (tristeza) que sente em tal contexto.

- *A descontinuidade da educação escolar na família* (P4, P17). As educadoras também se sentiam tristes porque não viam a 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 desenvolviam projetos pedagógicos que precisavam ser apoiados em casa para que 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 favorecendo a sua parceria com a família. Para cobrar da família, que contrapartida oferece, inclusive em seu espaço? P3 nos dá algumas pistas dessa relação: *“Até porque, assim..., a escola não tem aproximado a família do espaço dela. ‘Vamos fazer algum projeto, vai envolver quem? Família’. Não existe. Não existe, entendeu?”*

Compreendemos, dessa forma, o porquê do trabalho de P4 (cidadania, alimentação saudável...) não estar dando certo: *“Eu acho que em todo e qualquer projeto tem que ser envolvida a família, começar pela família, chamar a família e a família, ela tem que acompanhar esse projeto. Ela tem que estar inserida nesse projeto”* (P4). A relação de colaboração com a família já foi assimilada, no ideário pedagógico, como condição do sucesso escolar. E mesmo que essa relação possa ser questionada - por penalizar, sobretudo, mulheres e famílias de baixa renda, como pensa Carvalho (2004) -, a simples presunção de sua naturalidade e a admissão de sua precariedade atestam que docentes têm dificuldade para admitir a tarefa específica na gestão da violência que se passa... em suas salas de aula! Ou, pior, não se sentem aptos(as) a fazê-lo.

Outros estudos, como os de Marchesi (2006, 2008) e Barroso (2008) também indicam essa perspectiva, o seja, o envolvimento da escola com a família. Os estudos 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 alunos, 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, entre 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 pode 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 a 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, de impotência. Logo, as docentes sentiam-se tristes por não terem na sala de aula o ambiente e/ou resultado que esperavam, sentindo-se impotentes e sem saber como agir, quando tal ambiente era perturbado pelas agressões entre discentes.

Considerações finais

Percebemos a partir dos aspectos apresentados pelas docentes que diferentes emoções negativas, sobretudo a tristeza, são uma constante na vida do professor em sala de aula considerando as situações de violência na escola. Conviver com essas emoções 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 das docentes diferentes estratégias cognitivas, motoras e afetivas para o convívio diário com tais emoções. As situações de violência na escola costumam ser recorrentes no interior das instituições escolares, conforme percebemos ao longo deste texto. Seus efeitos, por sua vez, são diversos e recaem principalmente sobre os principais agentes escolares, ou seja, os professores e professoras, os alunos e alunas.

Analisamos neste estudo os aspectos causadores de emoções negativas docentes em cenário de violências na escola, em especial a emoção mais recorrente neste cenário apontada neste estudo, a tristeza. Constatamos que, dentre os aspectos destacados pelas docentes causadores da tristeza, os principais são: o impedimento da prática pedagógica, a preocupação

com a realidade social e familiar das crianças, a constatação de agressões físicas e verbais entre alunos, a inabilidade de, algumas vezes, não conseguir resolver o problema, a necessidade de conviver diariamente com a violência, a preocupação de não saber como a sua prática pedagógica pode ajudar o alunado a mudar sua realidade social e a ausência de continuidade da educação escolar na família.

Diante disso, chamamos atenção para a importância do reconhecimento e da autogestão da tristeza por parte das docentes, visto que, segundo Zagalo, Barker e Branco [s.d), “a tristeza do ponto de vista fisiológico caracteriza-se por uma experiência negativa e que produz uma resposta de passividade face à causa. A resposta não ativa pode ser definida por lentidão, inércia, letargia, suavidade, torpor ou indiferença”. Logo, tal emoção, em contexto de violência escolar, torna-se um elemento de impedimento a gestão desse fenômeno, podendo levar a interferências na prática pedagógica das docentes dada à inércia e a indiferença que tende a causar naquelas docentes que experimentam tal emoção.

Reafirmamos, pois a necessidade de serem contempladas, na formação docente, aspectos relacionados com a autogestão docentes de emoções negativas em contextos de violência escolar, visto que tais emoções, sobretudo a tristeza, aqui enfatizada, podem trazer sérios prejuízos a prática pedagógica, bem como dificultar a gestão da violência na escola, por serem aversivas e mesmo contagiantes.

Ensinar docentes a lidarem com suas emoções negativas nas situações aqui destacadas constitui um aspecto relevante para manter-se uma cultura de paz nas escolas. As emoções por si só, segundo Wallon (1981), possuem seu caráter contagiante, sejam elas positivas ou negativas. Em contextos de violências, desconsiderá-las ou tratá-las de forma amadora reduz as chances para uma gestão pedagógica competente das violências na escola.

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**. Brasília: Missão Criança Editora, 2006. (Séria Mania de Educação).

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

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

ABRAMOVAY, Miriam. (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: Papyrus, 1992. p.125-134.

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

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.

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

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 mai. 2016.

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

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.

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

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

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.

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; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria. Teresa; AMARAL, Anabela. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 46-2, 2012, 151-171.

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

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.p.71-88.

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

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

GUIMARÃES, Áurea. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LEVISKY, David Léo. Uma gota de esperança (Prefácio). In: Almeida, Maria da Graça Blaya (Org). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.6-12.

LIBÂNEO, José Carlos. 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. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/2192/1363>> Acesso em: 01 jun. 2016.

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: Artmed, 2006.

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

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

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

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

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

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

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, UFPB, 2012. p.17-34.

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

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.

SANTOS, Luciana Oliveira. O Medo Contemporâneo: Abordando suas Diferentes Dimensões. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, n. 23 (2), p. 48-55, 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n2/v23n2a08.pdf>> Acesso em 01 jun. 2016.

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.

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.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981.

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

ZAGALO, Nelson; BARKER, Anthony; BRANCO, Vasco. **Princípios de uma poética da tristeza do cinema**. Livro de Actas – 4º SOPCOM, Universidade de Aveiro, [s.d].

ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido em: 01.06.2015

Aceito em: 10.03.2017