

GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 233

"COM O CORPO TREMENDO": EXPRESSÕES CORPORAIS DE SOFRIMENTO PSÍQUICO DE DOCENTES EM CONTEXTO DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA

Ana Paula dos Santos Silva – UFPB

Fernando César Bezerra de Andrade-UFPB

Agência Financiadora: CAPES/REUNI

Resumo

Analisamos as expressões das emoções negativas na estrutura corporal dos docentes a partir da vivência de conflitos relacionais na sala de aula, considerando o campo motor da ótica walloniana. Entrevistaram-se 17 docentes de escolas públicas, cujas falas foram transcritas literalmente e submetidas à Análise de Enunciação. Os resultados indicaram que no campo motor, tais emoções refletiam-se no corpo das docentes, em sua maioria, provocando dor física (dores nas costas, nos braços, na cabeça, na mandíbula e na cervical); alterações metabólicas (aceleravam o coração e/ou alteravam a pressão, provocavam insônia, manchas na pele, queda de cabelo e afetavam a memória) e de humor (desânimo, estresse, nervosismo), ocasionando choro em casa e na sala de aula além de deixar o semblante cansado e desfigurado; e descontrole motor (falha na voz, cansaço, o corpo trêmulo). Percebemos a importância da atuação do campo cognitivo walloniano neste contexto para o favorecimento da autoconsciência emocional o que pode contribuir para a autogestão das emoções negativas, reduzindo o sofrimento psíquico docente e seus consequentes efeitos em suas estruturas corporais, uma vez que tal estado compromete a saúde física e emocional, restringindo a eficácia pedagógica do trabalho docente.

Palavras-chave: Sofrimento psíquico de docente. Expressões corporais. Emoções negativas. Campo Motor Walloniano.

Introdução

Humanos, somos tão diferentes uns dos outros que chegamos a nos dizer únicos, em vários planos, tais como o emocional, o cognitivo e o comportamental. Nossas diferenças são marcadas pelos contextos culturais e sociais, cuja vivência é também tecida por conflitos relacionais, associados, entre outras razões, às formas de lidar com nossas peculiaridades, no jogo de negociações pelos interesses comuns (FERNÁNDEZ,

2005; CHRISPINO, 2007; VASCONCELOS, 2008; PACHECO, 2008). Se mal geridos ou encarados sem responsabilidade, tensões associadas aos conflitos concorrem para que eles se convertam em confronto e violência (VASCONCELOS, 2008), requerendo soluções eficientes e muitas vezes imediatas, para um melhor convívio interpessoal. Como mostram Vasconcelos (2008) e Elias (2007), não é a agressão que deflagra os conflitos, mas o contrário, são os conflitos que deflagram a agressão (ELIAS, 1997) – contrariando o argumento biológico que naturaliza a violência, associando-a a uma agressividade destrutiva.

Os conflitos, em sua natureza não são únicos, eles variam conforme a cultura, o tempo, as crenças e os diferentes espaços onde ocorrem as relações sociais e a experiência subjetiva, pois também devemos considerar o conflito intraindividual. Neste estudo enfatizamos os conflitos interpessoais que, de acordo com Vasconcelos (2008, p.21), pressupõem no mínimo “duas pessoas em relacionamento, com suas perspectivas, valores, sentimentos, crenças e expectativas”. Ademais, seu processo expressa as contradições entre o dissenso na relação interpessoal e as estruturas, interesses ou necessidades contrariados.

Se no imaginário escolar, orientado por teorias como a epistemologia genética, a noção de conflito não é estranha, mas associada positivamente ao desenvolvimento cognitivo, tensões e conflitos relacionais, resultantes, sobretudo, de situações de confrontos e desentendimentos entre professor/aluno e entre alunos/alunos são comumente percebidos como indesejáveis, entre outros motivos, por se associarem a emoções negativas. As diversas classificações de violência e indisciplina com que a escola está às voltas (CHARLOT, 2002, 2005; ABRAMOVAY; RUA, 2002) servem como pano de fundo que evidencia emoções negativas, contaminando as tarefas, a presença na escola e, em particular, a convivência com colegas tidos como indesejáveis.

Percebemos, a partir da perspectiva de Fernández (2005), que os conflitos interpessoais relacionam-se diretamente à experiência do estresse por docentes e discentes. A relação entre conflitos relacionais e emoções negativas também é enfatizada por Souza, Petroni e Andrada (2013), que destacam:

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).

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

Diante do exposto, ao considerar a presença de conflitos relacionais por docentes em sua atividade profissional e sua estreita relação com a vivência de emoções negativas, levantamos os seguintes questionamentos: como as docentes expressam em seus corpos os efeitos dessas emoções? Quais os sofrimentos psíquicos a elas associados? Partimos do pressuposto de que as emoções negativas tendem a provocar sofrimento psíquico expresso na estrutura corporal das docentes por meio de efeitos somáticos, metabólicos e viscerais, dado o caráter orgânico, corporal, das emoções indicado na perspectiva walloniana.

Considerando tal problemática, 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, cognitivo e motor. Este artigo, recorte dessa pesquisa mais ampla, tem como objetivo analisar as expressões das emoções negativas na estrutura corporal dos docentes a partir da vivência de conflitos relacionais na sala de aula, tomando como nível para análise o campo motor daquele modelo. Tal estudo possibilitou investigar mecanismos de manifestações das emoções negativas na estrutura corporal de docentes, permitindo uma reflexão sobre os efeitos negativos dessas emoções na saúde física e emocional de docentes.

O campo motor: elemento constitutivo humano segundo a epistemologia walloniana

A epistemologia walloniana considera que o desenvolvimento humano é resultado da interação de predisposições genéticas características da espécie com fatores ambientais e culturais. A dimensão temporal do desenvolvimento humano, do nascimento à morte, é distribuída por estágios, numa sequência característica da nossa espécie (impulsivo emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e adolescência). Contudo, seu conteúdo varia de acordo com a história cultural de cada um de nós. O desenvolvimento da criança é, portanto, “o entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.14).

Arelados aos estágios de desenvolvimento humano, Wallon (2007) destaca os campos funcionais que segundo o autor, compõem o psiquismo humano: o afetivo, o cognitivo e o motor. Eles são responsáveis, cada um deles dentro do sistema total, pelo predomínio de uma dimensão das atividades constitutivas do ser humano, a depender de sua fase de desenvolvimento, a exemplo do estágio sensório-motor e projetivo, em que o interesse da criança se volta para a exploração sensório motora do mundo físico, estando em evidência, portanto o campo motor – enquanto na adolescência, fase em que é imposta a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, traz à tona questões existenciais, pessoais e morais, com uma clara retomada da predominância afetiva, uma vez que o campo afetivo caracteriza também o primeiro estágio da vida da criança. Já na vida adulta e na velhice segundo Filho, Ponce e Almeida (2009, p.24) “há o equilíbrio entre os conjuntos afetivo, cognitivo e motor e entre as direções centrífuga e centrípeta”.

Logo, na perspectiva walloniana, somos constituídos por um conjunto de campos funcionais que se integram e articulam-se à medida que o desenvolvimento avança: o afetivo, o cognitivo e o motor. O campo motor, objeto de análise neste trabalho, oferece recurso privilegiado para a construção do conhecimento, pois o desenvolvimento vai do ato motor para o mental (WALLON, 1978): daí a necessidade de liberdade de movimentos em atividades que contribuem para a construção do conhecimento.

Além disso, oferece as funções responsáveis pelos nossos movimentos, sendo ele considerado um dos recursos mais organizados para que possamos atuar no

ambiente, pois nos insere na situação concreta do momento presente. Logo, consiste em nosso recurso de visibilidade. Além disso, segundo Mahoney (2004, p. 16), ele “oferece também a estrutura, o apoio tônico para as emoções e os sentimentos expressarem-se através de atitudes e mímicas”.

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

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 (WALLON, 1981, 1989). Além disso, também costumam provocar alterações na mímica facial, na postura e na topografia dos gestos, evidenciando, principalmente, seu aspecto afetivo e motor. Logo o ato motor é indispensável para expressão das emoções, sejam elas positivas ou negativas.

A partir daí, podemos compreender as razões pelas quais as expressões emocionais de docentes por meio do ato motor emergem como um elemento essencial para a sua inter-relação com os alunos, pois, as emoções possuem um caráter “contagante”, o qual permite uma modulação mútua e recíproca nas mímicas e atitudes que marcam as relações interpessoais (THONG, 2007). São reações plásticas das emoções que se manifestam por meio do campo motor: o choro, o riso, o grito, a contração tônica. Além disso, podemos observar também, sobretudo em casos de emoções negativas, as manifestações somáticas, expressas, muitas vezes, em forma de dores físicas (na cabeça, nas costas, nos ombros etc.).

Em muitas escolas, dado o distanciamento entre as capacidades corticais e crianças, já desenvolvidas, e a incapacidade em lidar com estados emocionais normalmente está relacionada à falta de conhecimento sobre o funcionamento fisiológico e social da emoção (ALMEIDA, 2010). Em regra, docentes não identificam as emoções por seus sinais corpóreos, conforme nos mostra a referida autora: “A falta de proximidade do professor com o mecanismo da emoção deixa-o completamente cego diante das expressões posturais de medo, alegria, e cólera na sala de aula (*ibidem*, p.94)”. Aprender a ler as emoções é um pré-requisito para administrá-las. No entanto,

por desconhecer o seu mecanismo de ação sobre o corpo e o meio social, os professores conservam-se alheios às suas mais evidentes expressões emocionais, muitas vezes, inadequadas ao contexto da sala de aula. Por outro lado, quando não expressas, as emoções, sobretudo as negativas, tendem a transformarem-se em sofrimento psíquico com descargas altamente negativas para o corpo, conforme veremos neste estudo.

Considerações Metodológicas

Considerando as variáveis que perpassam nosso estudo – os conflitos relacionais, bem como as emoções negativas e seus efeitos na estrutura corporal das docentes –, realizamos um estudo qualitativo a partir da perspectiva de Lakatos e Marconi (2006). Para eles, essa metodologia fornece uma análise detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento: tal é o caso do objeto de estudo deste artigo, que requer essa abordagem para que possamos compreender a dinâmica desses processos, muitas vezes, microscópicos.

Utilizamos entrevistas semiestruturadas, considerando a perspectiva de (MINAYO, 2008). Após Estudo Piloto com 12 docentes do Ensino Fundamental em escola municipal de João Pessoa-PB, foram realizadas novas entrevistas com 17 docentes de duas outras escolas da rede municipal da capital (15 professoras no Ensino Fundamental I e dois docentes no Ensino Fundamental II). Os docentes foram nomeados pela letra “P” de “professor(a)”, seguida da ordem numérica da realização das entrevistas. Assim, tivemos, sucessivamente, de P1 a P17.

Como critério de inclusão dos docentes, escolhemos profissionais da rede pública de ensino, à época em exercício da profissão no Ensino Fundamental. Este último critério foi utilizado em razão de serem responsáveis pelas aprendizagens dos educandos em fases consideradas complexas e decisivas do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento (AMARAL, 2012; DÉR; FERRARI, 2012).

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas literalmente. Depois, foram categorizadas submetidas à Análise de Enunciação, caracterizada por Bardin (2009), contemplando os campos funcionais afetivo, motor e cognitivo descritos pelo modelo epistemológico walloniano.

A análise da enunciação, segundo Bardin (2009, p. 169), “tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apóia-se numa concepção da comunicação como um processo e não como um dado. Funciona

desviando-se das estruturas e dos elementos formais”. Considera, portanto, o discurso como palavra em ato: por isso toda a comunicação é estudada, ou seja, os elementos paralinguísticos, o arranjo do discurso, os elementos formais atípicos (as omissões, os ilogismos, os silêncios, as figuras de retórica, dentre outros).

Para a análise dos enunciados encontrados nos discursos das docentes, recorreremos à literatura científica sobre emoções e afetividade na sala de aula (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 2010); autogestão de emoções negativas, violência e indisciplina na escola (ABRAMOVAY, 2003, 2005, 2006; GOTZENS, 2003; MARCKESI, 2006; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011); mal estar docente e Síndrome de *Burnout* (BARROSO, 2008; BASTISTA, 2010).

Resultados e discussões

Emoções negativas e seus efeitos: expressões corporais em docentes em contextos de conflitos relacionais na sala de aula

Apresentamos neste artigo os resultados de uma das categorias do estudo geral supracitado: o campo motor, imbricado nos campos afetivo e cognitivo. Ao identificarmos no campo afetivo as emoções negativas (tristeza, frustração, raiva, angústia, revolta e medo) vivenciadas pelas docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula, indagamos a cada docente: “Como, em seu corpo, você sente essa(s) emoção(ões)?”.

A partir dos seus relatos, observamos que as emoções negativas, na menor parte dos casos, não são reconhecidas ou são neutralizadas; e, em um grupo majoritário, provocam dor física, alterações (metabólicas e de humor) e descontrole motor nas docentes.

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

Reflete. Reflete. Principalmente quando [...] eles estão agitados, sem querer aprender, aquela conversa à toa...Você fica “Por favor, prestem

atenção! Olhe isso! Olhe aquilo!” Olhe, dá... Dá aquela angústia, aquela raiva [palavra pronunciada enfaticamente], sabe? E quando chega em casa, é dores nas costas, você se sente [...]Vem no corpo, vem dor de cabeça [...] (P2).

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

As dores físicas indicam, então, pontos importantes do corpo, associados à identidade docente: costas e cabeça. As costas são parte do corpo em que se localizam importantes músculos de sustentação e ação dos membros superiores e da cabeça, que, em contextos de forte emoção, podem ser usados tanto para expressar quanto para conter a manifestação de emoções: relacionam-se, portanto, ao trabalho braçal, físico. A cabeça não raro é associada à razão e à cognição, ao trabalho intelectual. É esse caráter de inibição das emoções negativas, associadas a uma experiência considerada indevida (em função do papel docente), que, tanto no plano do trabalho físico quanto no intelectual, colabora decisivamente para a somatização.

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

Eu fico com muita dor de cabeça, isso aí... Eu saio quase todos os dias com dor de cabeça de sala de aula. E acho que é o mal do professor, porque as crianças falam muito, gritam muito, você tem que tá sempre conciliando, apartando a briga, colocando regras [...]. Então você sai dali com dor de cabeça, com muita dor de cabeça, tem dia que eu chego em casa estourando de dor de cabeça. (P5).

P5 afirmou que as situações de conflitos relacionais em sala de aula causavam-lhe quase todos os dias dores de cabeça e enfatizou ser “*o mal do professor*”, deixando

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

A tensão do dia a dia – que, dentre os fatores relacionados, correlaciona-se a problemas emocionais – é a causa mais frequente de dores de cabeça (*ibidem*). Ela varia de intensidade e pode ser sentida como um ligeiro desconforto ou como uma dor insuportável. Em sua maioria, as dores de cabeça não são sintomas de um problema grave, mas apenas sinais de tensão, fadiga, ansiedade ou distúrbios emocionais. Percebemos, portanto que as dores de cabeça parecem ter relação direta com o estado emocional em que alguém se encontra: no caso das docentes, a tensão e a fadiga acentuavam-se por falta de habilidades para autogerir os estados emocionais nas situações de conflitos, a elas associados.

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

Quando tem conflitos grandes assim na... Na sala de aula eu tenho dores de cabeça, minha pressão sobe, que eu já sou hipertensa, então eu tomo comprimido pela manhã e, muitas vezes, é preciso que eu tome outro à noite. Eu já me pego tomando também muitas vezes quando acontece coisas assim, ruins, então eu chego em casa com o corpo tremendo, não é? E eu fico trêmula e muito angustiada, então eu já tomo um remédio controlado também, né? (P7).

Percebemos que a emoção da educadora traduz-se em sua estrutura corporal, tanto internamente, por meio de alterações viscerais e vasculares (“*Na sala de aula eu tenho dores de cabeça, minha pressão sobe, que eu já sou hipertensa*”) quanto externamente, através de atividades somáticas e autônomas (“*quando acontece coisas*

assim, ruins, então eu chego em casa com o corpo tremendo, não é? E eu fico trêmula e muito angustiada). Os conflitos em sala de aula elevam o quadro de emoções negativas da docente, a qual necessita de medicação controlada duas vezes ao dia: no início da manhã, quando vem para escola, e à noite (*“então eu tomo comprimido pela manhã e, muitas vezes, é preciso que eu tome outro a noite”*). A educadora aparenta estar vivenciando um período de estresse emocional, que vem agravando sua pressão arterial.

Ressaltam-se, igualmente, nesse trecho de entrevista, dois elementos importantes: o primeiro concerne à concepção de sala de aula como um lugar avesso a conflitos relacionais; o segundo, ao despreparo para a docência, no que tange à intervenção em conflitos, de modo a admiti-los como ocasião de aprendizagem dos valores e sentimentos pró-sociais, por exemplo. Ainda que P7 não forçosamente ilustre todos os casos de docentes(as), representa bem a dificuldade desses profissionais em prever, preparar-se e incluir o manejo do conflito como parte de suas profissões. Nesse sentido, a frustração decorrente da exposição ao enfrentamento de conflitos sugere um baixo nível de tolerância a tensões e conflitos, assim como uma precariedade no sistema de cuidados de si e dos outros nesse caso. O uso recorrente do remédio como alternativa para o enfrentamento do conflito (físico ou verbal) sugere a vulnerabilidade de P7, despreparada para manejar suas emoções negativas com recurso mais evoluído, que empoderasse a docente para lidar pedagogicamente com indisciplina e violência dentro da sala de aula (como os de caráter cognitivo).

De acordo com Moura (2011), o estresse se desenvolve em três fases: alarme ou alerta, resistência e exaustão. Essa última etapa, caracteriza-se como a mais crítica, na medida em que podem ocorrer patologias ligadas principalmente às cardiopatias e digestivas (gastrites, úlceras gástricas, hipertensão) e os distúrbios psíquicos/comportamentais como, por exemplo, a depressão. Observamos que quadros como esse requerem atenção, pois a educadora parece estar vivenciando um período considerado de avançado estresse, que, por vezes, pode chegar a consequências mais graves, como o desenvolvimento do *Burnout* na fase máxima de exaustão emocional, a qual se expressa fortemente, tanto no psiquismo quanto na corporalidade.

Tal quadro evidencia ainda mais a necessidade de formação continuada, tanto em aspectos relacionados à afetividade e ao reconhecimento das emoções negativas em sala de aula a partir dos seus efeitos corporais, quanto em elementos

ligados à violência e a indisciplina nesse espaço, para que as educadoras possam adquirir habilidades de autogestão dos conflitos e de suas emoções, reduzindo seus efeitos, sobretudo no que diz respeito ao aspecto emocional das docentes.

As alterações de humor se caracterizaram por desânimo e nervosismo, ocasionando choro em casa e na sala de aula, além de deixarem o semblante cansado e desfigurado conforme anunciam os depoimentos de P5 e P7:

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

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

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

Já P7 ressaltou que gostava de ensinar, mas as dificuldades encontradas no exercício profissional (principalmente a violência e a falta de respeito e consideração) desanimaram-na. Mesmo estando em sala de aula à época da pesquisa, ao falar do gosto pela sua profissão, ela colocou o discurso no tempo passado (*“É um serviço que eu gostava tanto, uma coisa que eu gostava de fazer”*). Além disso, para falar do seu desgosto, distanciou-se do sujeito do discurso, fazendo uma disjunção de pessoa, usando “você” ao invés de “eu”: *“você acaba desestimulando, porque você se vê assim, como um nada, não é?”*. Tal disjunção sugere ser difícil para ela deixar de gostar de algo que apreciava muito, como afirmou nas primeiras frases usando o pronome em primeira pessoa duas vezes (*“eu gostava [...] eu gostava”*).

Além disso, e não menos importante, é a metáfora (*“porque você se vê assim, como um nada”*): “nada” é um pronome que indica “coisa nenhuma”, uma nulidade difícil de ser assumida, sobretudo por quem antes tinha vínculos emocionais positivos e

prazerosos. Também diz do estado de impotência em que se reconhece, no momento atual, consequência dos conflitos relacionais presentes no seu ambiente de trabalho. Trata-se, então, de uma expressão vivida de frustração, tristeza e decepção, decorrentes de fatores considerados externos (violência e falta de consideração). Observamos que há, em parte, um desinvestimento emocional – usando a categorização do *Burnout*, percebemos a despersonalização, seguida da baixa realização profissional.

No que tange as alterações de humor, também percebidas no quadro das docentes, principalmente em casos de emoções negativas, elas podem encontrar uma via de manifestação através do choro, o qual, de acordo com Almeida (2010), é uma das vias de expressão das emoções: é o que ocorreu com algumas educadoras, como vimos na entrevista de P14:

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

A estratégia de buscar externar a emoção negativa ajuda a aliviá-la, visto que tanto o choro quanto o riso também têm a função de baixar o nível do tono. Tanto um quanto o outro contribuem para liberar a hipertonia dos músculos, no primeiro, e das vísceras, no segundo (ALMEIDA, 2010). Logo, o choro da educadora revelou-nos uma tentativa de tranquilizar sua emoção, ou seja, a decepção (a tristeza).

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

Em outro aspecto, percebemos também que as emoções negativas em sala de aula levavam à perda de controle em relação a algumas partes do corpo das educadoras, pois deixavam o corpo trêmulo, conforme nos indicaram P7 (“*Muitas vezes quando acontece coisas, assim, ruins então eu chego em casa com o corpo tremendo, não é? E eu fico trêmula e muito angustiada*”); e também P16 (“*Um tremor assim, aquilo sabe... Aí quando eu fui chorando foi aliviando, mas sentir um tremor mesmo, pensei que ia me*

dá uma coisa ruim (risos), não é fácil não”). Além disso, provocavam cansaço e falha na voz, esse importante recurso docente (“*Às vezes bate um cansaço, sabia? Bate aquele cansaço, aquela vontade de jogar tudo pro alto...*” [P9]); “*A tensões, são dores na cervical né? Muita dor na cervical e o seu corpo muito cansado, a voz começa a falhar, né? O semblante começa a ficar meio cansado mesmo, assim, desfigurado*” [P3]).

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

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

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

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

desanimada [...], a gente fica triste [...] A gente se estressa, a gente fica cansado, já chega em casa nervosa”).

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

Considerações finais

A dimensão motora, conforme abordamos no início deste trabalho, desenvolve-se de forma integrada às demais dimensões afetiva e cognitiva, na perspectiva walloniana. O campo motor é a dimensão que pela qual se faz manifestar o campo cognitivo e que faz expressar o campo afetivo. Tendo em vista tal concepção, analisamos as expressões das emoções negativas na estrutura corporal dos docentes a partir da vivência de conflitos relacionais na sala de aula, considerando como nível para análise o campo motor da concepção walloniana. Tal estudo nos permitiu observar as expressões de sofrimento psíquico de docentes em sua estrutura corporal, concorrendo para uma reflexão sobre os efeitos danosos das emoções negativas na saúde física e psíquica de docentes em exercício profissional.

Os resultados demonstrados a partir do campo motor evidenciaram que as tensões emocionais vivenciadas pelas docentes provocadas pelos conflitos em sala de aula têm ocasionado nessas profissionais várias alterações, tanto metabólicas quanto de humor, além de descontrole motor, que podem, inclusive, agravar seu estado emocional, dificultando sua autogestão emocional diante desses conflitos.

É preciso considerar que o sofrimento psíquico de docentes e seus respectivos efeitos, conforme mostrado nesse estudo, comprometem seriamente o trabalho pedagógico das docentes, ocasionando graves consequências para a relação professor-aluno, para o desenvolvimento de suas aprendizagens, bem como danos incalculáveis a saúde do professor.

Para autogerirem suas emoções nessas situações e amenizarem tal sofrimento, as educadoras precisam ativar, sobretudo, a função cognitiva, ou seja, precisam pensar sobre que emoções estão sentindo, e sobre como intervir nessas situações. Não podemos esquecer da integração desses campos, isto é, da mútua interferência entre os planos. Segundo Mahoney (2004, p.18) “o conjunto cognitivo oferece as representações, que

são recursos mentais para organizar a experiência”. É preciso o desenvolvimento da autoconsciência emocional por parte das docentes, a fim de que possam reduzir os efeitos somáticos e viscerais das emoções negativas sobre a estrutura corporal. Todavia a autoconsciência emocional precisa ser estimulada por meio de programas formativos que incluam o estudo científico da autogestão emocional nas situações de violências e indisciplina na sala de aula.

Desenvolvendo a autoconsciência emocional, a partir do campo cognitivo, será possível às docentes autogerir suas emoções negativas, reconhecendo os efeitos dessas emoções em sua estrutura corporal e tratarem seus efeitos, reduzindo as possibilidades de aparecimento de doenças mais graves como hipertensão, úlceras, Síndrome de *Burnout*, dentre outras.

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 Categorical. In MAHONEY, Abigail Alvarenga; 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.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. In **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. In **Ensaio**: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>> Acesso em: 09fev. 2017.

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

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

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

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

FILHO, Irineu A. Tuim Viotto; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. In **Psicologia da Educação**, Ano, 29, n.2, p. 27-55-jul/dez, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 10. 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.

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

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

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.

(Org). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Layola, 2004. p.13-24.

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

MARTINS, Maria das Graças Teles. **Sintomas de stress em professores das primeiras séries do ensino fundamental:** um estudo exploratório. 2005. 193 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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