



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 4



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 4

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof<sup>a</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof<sup>a</sup> Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Prof<sup>a</sup> Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
M587	<p>As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 4 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-92-8 DOI 10.22533/at.ed.928201304</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Gaston Bachelard).

A pesquisa integrada às práticas atuais é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pesquisa de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto a pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino, essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estas vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado

A pesquisa vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação, apresentam-se argumentos que discutem a pesquisa enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Pensar sobre a pesquisa na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida. A pesquisa vem sendo compreendida como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem. É importante perceber como a pesquisa é relevante para todos os aspectos da aprendizagem. Esses argumentos repercutem no âmbito educacional, à medida que se compreende a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo

suas identidades, incertezas, complexidades, progressos e mudanças e isto vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade. Os trabalhos destacam a relevância das pesquisas a importância das práticas criativas nos processos de ensino e aprendizagem, o incremento dessas práticas em diferentes contextos educacionais. É importante destacar que, as pesquisas são utilizadas de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática educativa. Desse modo, a pesquisa se refere ao estudo das teorias, conceitos e definições. É evidente que a importância da pesquisa, a problematização nos tempos atuais, enfatizando a essência do diálogo, que consiste na ação e na reflexão do conhecimento do homem frente à realidade do mundo, interpretando-o, tendo em vista a possibilidade de se vislumbrar um mundo bem.

Por fim não apenas recomendo a leitura dos textos do e-book “As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais” e dos 97 artigos divididos em 04 volumes, mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
SEMENTÁRIO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, QUAL A RELAÇÃO?	
Silvia Naiane Jappe	
Beatriz Helena Gomes Rocha	
Vera Lucia Bobrowski	
Thais Monteiro Miranda	
Julio Cesar Paes Jácome de Araujo Filho	
Aldo Girardi Pozzebon	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9282013041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>9</b>
UMA ANÁLISE MULTICRITÉRIO PARA USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO EAD	
Fabiano de Paula Soldati	
Eduardo Gomes de Oliveira	
Gustavo Oliveira Rodrigues	
Paôla Pinto Cazetta	
Matheus Licazali Novais	
Alessandro dos Santos Rodrigues	
Arthur Webster Moreira	
Joel Peixoto Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9282013042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
VIOLÊNCIA ESCOLAR E A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	
Luciano Tadeu Corrêa Medeiros	
Elianay Wilkerson da Silva Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9282013043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>43</b>
VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA NA ESCOLA E SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> EM DOCENTES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	
Ana Paula dos Santos Silva	
Fernando César Bezerra de Andrade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9282013044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>56</b>
GÊNERO E ENSINO SUPERIOR: A INSERÇÃO DE MULHERES NO CURSO DE ELETROTÉCNICA INDUSTRIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS PONTES E LACERDA	
Maria Eduarda Araujo de Aquino	
Joyce Brito Silva	
Jessica Aparecida Cássia dos Santos	
Bruna Garcia Fonseca	
Aline Pereira Dutton	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9282013045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>65</b>
O LUGAR DA AFETIVIDADE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	
Rafaella Almeida Aragão	
Alexsandra Maria Sousa Silva	

**CAPÍTULO 7 ..... 73**

A INTERSEÇÃO DA CULTURA ASPECTOS INDIVIDUAIS NA POPULAÇÃO TRANSGÊNERO

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Yubis Pereira Martins

Monique Delgado

Melissa Camilo

Débora Cristina Machado Cornélio

Dayana Almeida Silva

Valquiria Nicola Bandeira

Marilurdes Cruz Borges

**DOI 10.22533/at.ed.9282013047**

**CAPÍTULO 8 ..... 86**

ENSINO DE ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE TRABALHOS DOS ENPEC'S DE 2009 ATÉ 2017

Érika de Sousa Azevedo

Evonir Albrecht

**DOI 10.22533/at.ed.9282013048**

**CAPÍTULO 9 ..... 94**

INCENTIVO À LEITURA POR MEIO DE POESIA NA ESCOLA COMO ATIVIDADE LÚDICO INTERPRETATIVA

Vinícius Melo de Freitas

Luân Felipe Valente Souza

**DOI 10.22533/at.ed.9282013049**

**CAPÍTULO 10 ..... 104**

DESAFIO DOCENTE FRENTE AO DIÁRIO ONLINE NA EEM JOSEFA BRAGA BARROSO NO MUNICÍPIO DE MIRAÍMA-CE

Maria Darliane Araújo de Souza

Antônia Evangelina Custódio Gonçalves

Roberta Bussons Rodrigues Valério

**DOI 10.22533/at.ed.92820130410**

**CAPÍTULO 11 ..... 113**

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Amanda Nunes Gomes Meira

Paula Maria Nunes da Silva

Niedja de Freitas Pereira

Bruna Toso Tavares

**DOI 10.22533/at.ed.92820130411**

**CAPÍTULO 12 ..... 125**

LITERATURA SURDA: A CONSTRUÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DO CONCEITO DE IDENTIDADES SURDAS DE PERLIN, UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA)

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo

Liliane Afonso de Oliveira

Alessandra de Sousa Gonçalves

**DOI 10.22533/at.ed.92820130412**

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>135</b>
NARRATIVA E TRAJETÓRIA: ANSEIOS E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Paula Bárbara Miranda Camilo Anderson da Cunha Baía	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92820130413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>142</b>
MÉTODO ALTERNATIVO PARA <i>SCREENING</i> DE POTENCIAIS NOVOS AGENTES ANTITUMORAIS	
Jordana Casemiro Pinto Monteiro Rodrigo Casemiro Pinto Monteiro Mariana Pinheiro Guimarães Pinto Regina Mara Silva Pereira Susana Nogueira Diniz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92820130414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>149</b>
NÚMEROS E GRANDEZAS E MEDIDAS (QUESTÕES): O QUE DIZEM OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA DO 6º ANO?	
Sivonaldo de Melo Sales Albaneide Silva Celestino	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92820130415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>162</b>
O DESPERTAR DA LIBERDADE, O USO DE <i>FACEBOOK</i> PARA A PROMOÇÃO DAS PRÁTICAS LEITORAS E ESCRITORAS: OLHARES E REPRESENTAÇÕES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM FEIRA DE SANTANA - BAHIA	
Patrícia Trindade Nunes Tavares	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92820130416</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>173</b>
O ENSINO DO FRANCÊS ATRAVÉS DA MÚSICA – RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO INTITULADO “LÍNGUA E CULTURA FRANCESA ATRAVÉS DA MÚSICA PARA ALUNOS E SERVIDORES DA UFPB E COMUNIDADE EXTERNA” – UFPB 2019	
Cynthia Silva Teixeira Lima Thayaná Carla Linhares César	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92820130417</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>179</b>
O ENSINO DA LIBRAS COMO L2 PARA IDOSOS COMO AÇÃO DE MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA SAÚDE	
Ana Cristina de Sousa Costa Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira Andrea Maria Araújo Ferreira de Lima Antonio Daley Marques do Nascimento Marilene Calderaro Munguba	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92820130418</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>187</b>
O EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA DA PUCPR: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	
Cristina Yukie Miyaki	

DOI 10.22533/at.ed.92820130419

**CAPÍTULO 20 ..... 201**

O LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO  
INDISPENSÁVEL NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

[Rhafaela Rico Bertolino Beriula](#)

DOI 10.22533/at.ed.92820130420

**CAPÍTULO 21 ..... 212**

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES A PARTIR DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

[Dalva Helena de Medeiros](#)

DOI 10.22533/at.ed.92820130421

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 225**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 226**

## VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA NA ESCOLA E SÍNDROME DE *BURNOUT* EM DOCENTES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 13/01/2020

### Ana Paula dos Santos Silva

Universidade Federal da Paraíba/PPGE/UFPB

João Pessoa –PB

<http://lattes.cnpq.br/8972314186883154>

### Fernando César Bezerra de Andrade

Universidade Federal da ParaíbaDFE/PPGE/  
UFPB

João Pessoa – PB

<http://lattes.cnpq.br/8342553810836387>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar emoções negativas de professores do Ensino Fundamental I e II frente às situações de violência e indisciplina na escola, uma vez que a vivência dessas emoções em longo prazo pode impulsionar o desenvolvimento de sintomas associados à Síndrome de *Burnout*, doença ocupacional causada pelo alto nível de estresse no trabalho. Tendo por base uma metodologia qualitativa, foram entrevistadas 17

docentes de duas Escolas públicas, cujas falas foram submetidas a Análise da Enunciação. Os resultados evidenciaram a vivência de diferentes emoções negativas como tristeza, frustração, raiva, angústia, revolta e medo, além da identificação da ausência de reconhecimento dessas emoções como possíveis elementos impulsionadores da Síndrome de *Burnout* na docência. Percebemos a importância do desenvolvimento de aprendizagens no que tange à autogestão emocional de docentes, em especial diante das situações de conflitos, a fim de reduzir os efeitos das emoções negativas, prevenindo assim, fatores associados à Síndrome.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Violência; 2. Indisciplina na escola; 3. Emoções Negativas; 4. Síndrome de Burnout; 5. Docência.

### VIOLENCE, INDISCIPLINE AT SCHOOL AND TEACHERS' BURNOUT SYNDROME: SOME APPROACHES

**ABSTRACT:** This article aims to analyze negative emotions of elementary school teachers in the face of situations of violence and indiscipline in school, since the experience of these emotions in long term can drive the development of symptoms associated with



Burnout Syndrome, occupational disease caused by high level of stress at work. Based on qualitative methodology, 17 teachers from two public schools were interviewed, and excerpts from their interviews were submitted to the Enunciation Analysis. The results showed the experience of different negative emotions, such as sadness, frustration, anger, anguish, anger and fear. Besides, it was identified a lack of recognition of these emotions as possible driving elements of Burnout Syndrome in their professional exercise. Thus, we conclude the teachers' need of developing habilites to proceed the emotional self-management to face conflicts at school as well as to reduce the effects of negative emotions in that context, thus preventing factors associated with the Syndrome.

**KEYWORDS:** 1. Violence; 2. Indiscipline at school; 3. Negative emotions; 4. burnout syndrome; 5. Teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

A violência e a indisciplina na escola têm sido tipos de conflitos relacionais que mais incomodam os professores e professoras, apresentando-se como uma das fontes de estresse nas relações interpessoais no ambiente escolar. Ao constituírem-se num problema, esses fenômenos na escola devem se analisados em sentido amplo, considerando o ambiente escolar e as relações pedagógicas da sala de aula, observando, inclusive a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional.

Assim como ocorre com a violência no geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras: como sinônimo de agressão física, delito ou crime, agressão verbal, diferentes formas de discriminação, ataques ao patrimônio, assédio sistemático (*bullying*) etc (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).

Portanto, conviver com a violência na escola tem sido um grande desafio para os atores escolares, sobretudo para os professores que lidam de forma mais direta com o problema dentro da sala de aula, provocando emoções, por vezes, negativas como raiva, tristeza, ou até mesmo, o sentimento de ódio para com os alunos.

No que tange à indisciplina na sala de aula, Fernández (2005) e Charlot (2005) a considera como um comportamento que se opõe às normas, sendo nesse caso, uma conduta transgressiva. Tal situação na sala de aula provoca uma série de prejuízos, tanto para professores que, em um clima turbulento, tentam manter a “ordem”, sentindo-se muitas vezes desafiados pela própria situação, quanto para os alunos que passam a ter sua aprendizagem, em muitos momentos, interrompida

dada a natureza do contexto.

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

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

Em se tratando das habilidades e das práticas docentes, os alunos sabem identificar quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel. Sobre este aspecto, Aquino (1996) ressalta bem a importância de um bom modelo pedagógico para a prevenção da indisciplina.

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

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

Considerando tal contexto, em pesquisa de mestrado foi analisada a autogestão

docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula (violência e indisciplina), tendo como base o modelo epistemológico walloniano da pessoa completa, a partir dos campos afetivo, motor e cognitivo.

Nesses termos, o presente artigo, recorte dessa pesquisa mais ampla, objetiva analisar as emoções negativas de professores do Ensino Fundamental frente às situações de violência e indisciplina na escola, uma vez que a vivência dessas emoções em longo prazo podem impulsionar o desenvolvimentos de sintomas associados à Síndrome de *Burnout* (SILVA, 2014). Tal estudo viabilizou a investigação de um problema recorrente em sala de aula, bem como sua relação com um aspecto constituinte da vida humana, o campo afetivo (WALLON, 2007), o qual compõe a todo momento a prática pedagógica docente, e que, se mal administrado em contextos de conflitos como a violência e indisciplina, pode ocasionar prejuízos psicoemocionais tanto para o professor quanto para o aluno. Logo, este estudo proporcionou uma reflexão sobre a importância de se reconhecer e administrar profissionalmente as emoções negativas, prevenindo possíveis sintomas da Síndrome de *Burnout*, doença ocupacional que afeta diferentes profissionais, dentre os mais recorrentes os professores.

## 2 | SÍNDROME DE *BURNOUT* NA DOCÊNCIA

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

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

Os sinais e sintomas nos estágios iniciais do *Burnout* são praticamente os mesmos do estresse e da depressão, mas ainda não caracterizam a Síndrome,

pois esta só se efetiva no estágio mais avançado do estresse, apresentando características próprias que a diferenciam de outras psicalgias, tais como o estresse e a depressão. Jbeili (2011) apresenta alguns dos sintomas do *Burnout* em seus aspectos físicos, psicológicos e comportamentais em educadores, sintetizadas na Tabela a seguir:

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

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

Fonte: Jbeili (2011).

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

1) Exaustão emocional – situação em que os professores sentem que, afetivamente, já não podem dar de si mesmos; percebem que a energia e os recursos emocionais próprios se esgotam, devido ao contato diário com os problemas no ambiente escolar. Quando estes sentimentos de impotência se tornam crônicos, educadores julgam-se incapazes de uma doação integral aos discentes;

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

se ficassem “entrincheirados” atrás de suas mesas, desarmonizando os estudantes com pressões psicológicas – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação;

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

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

A dimensão relacionada ao fator emocional nesse estudo aparece como o segundo percentual mais elevado, com o agravante de que a exaustão emocional é considerada em nível crítico, situação que aliada às duas outras dimensões podem acarretar sérios prejuízos na relação professor-aluno e, conseqüentemente, na aprendizagem dos mesmos, além dos próprios riscos a vida social e mental dos educadores.

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

Nesses estudos, portanto, fica evidenciado o quanto o aspecto emocional dos educadores está comprometido, o que por sua vez, pode trazer conseqüências



diversas tanto na relação professor-aluno, quanto em suas atividades diárias, comprometendo, sobretudo sua vida pessoal, social e profissional. Sendo a violência e a indisciplina na escola elementos que podem impulsionar o *Burnout* nesse espaço, demonstraremos as principais emoções negativas vivenciadas por docentes em situações de violência e indisciplina na escola, ao mesmo tempo em que enfatizaremos a necessidade do docente autogerir positivamente essas emoções diante desses fenômenos a fim de reduzir as tensões emocionais provocadoras dessa Síndrome.

### 3 | CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Realizamos um estudo de natureza qualitativo, sendo os dados coletados por entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2008, p.261) com 17 docentes (identificados com a letra P e respectiva numeração), considerando os campos funcionais walloniano (cognitivo, afetivo e motor). Elaboramos um roteiro que foi testado em estudo piloto com 12 docentes do Ensino Fundamental de escola pública. Seguidamente realizamos 17 entrevistas com docentes de duas outras escolas públicas do Ensino Fundamental, em seus dois níveis. O conteúdo das entrevistas, transcritas literalmente, foi categorizado e submetido à análise da enunciação (BARDIN, 2009), interpretado a partir da literatura científica sobre emoções e afetividade na sala de aula (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 2010); autogestão de emoções negativas, violência e indisciplina na escola (ABRAMOVAY, 2003, 2005, 2006; GOTZENS, 2003; MARCHESI, 2006; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011); mal estar docente e Síndrome de *Burnout* (BARROSO, 2008; BATISTA, 2010).

### 4 | EMOÇÕES NEGATIVAS DE DOCENTES EM SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Ao solicitarmos às educadoras que falassem sobre suas vivências em relação às situações de violência e indisciplina na sala de aula, as suas respostas nos levaram a descrição das seguintes situações, conforme verificamos na Tabela 1:

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

Tabela 1: Identificação dos conflitos vivenciados pelas(os) professoras(es) em sala de aula.

Fonte: Entrevista/2014.

Percebemos a partir da Tabela 1 a variedade de situações relacionadas à indisciplina e a violência na escola, que por vezes acontecem na sala de aula conduzindo docentes à vivência de diferentes emoções negativas, conforme são demonstradas no Gráfico 1, descritas pelas vozes das professoras entrevistadas.

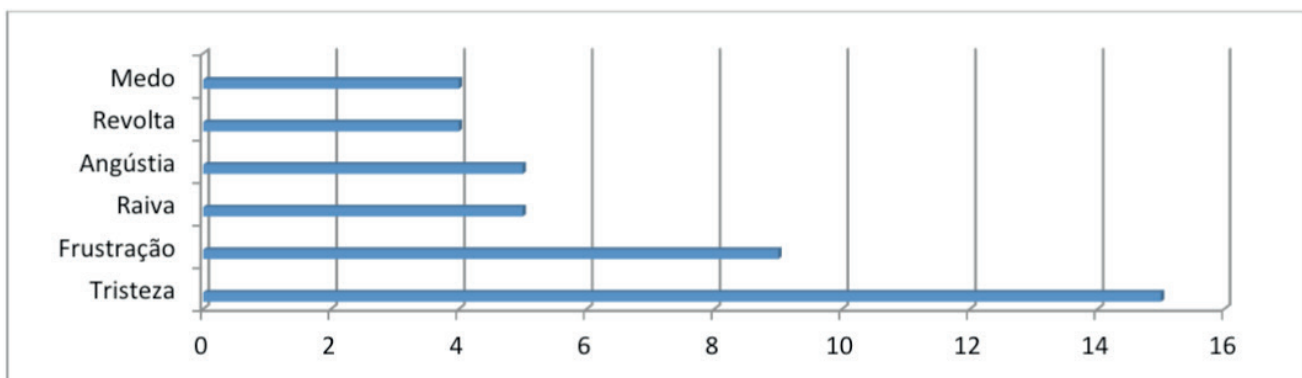


Gráfico 1- Emoções negativas docentes diante de situações de conflitos relacionais na sala de aula.

Fonte: Entrevista/2014.

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

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

De acordo com Wallon (1971) a emoção, por ser imprevisível, surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo. Por sua vez, os conflitos

relacionais em sala colocam o professor em momentos assim, facilitando a evidência dessas emoções nos docentes, contudo cabe ao professor reconhecer essas emoções e administrá-las, uma vez que tal habilidade contribui para uma gestão eficaz dos conflitos, promovendo relações positivas que provocam bem estar para os professores e alunos. Na tentativa de conduzir os docentes a essa reflexão, lhes indagamos sobre o que pensavam sobre tais emoções sentidas, detalharemos os resultados em nosso próximo tópico.

## **5 | PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE SUAS EMOÇÕES NEGATIVAS EM SALA DE AULA**

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

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

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

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

Docentes sabem menos sobre emoções ligadas a seu trabalho até porque, ao menos em parte, como lembra Marchesi (2008) – mesmo a docência sendo uma atividade profundamente emocional devido à duradoura relação que é preciso manter com os alunos, com os pais e com os colegas –, as pesquisas sobre as emoções nessa profissão são muito recentes. Dentre as causas que explicam essa escassa

relevância dada às emoções dos professores, o autor destaca o reduzido tempo de vigência da revolução emocional na psicologia, bem como as ideias dicotômicas que prevaleceram por um longo período na cultura ocidental, separando razão de emoção e privilegiando a primeira.

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

Olha pra pensar é... É... É uma situação, né? O que é que a gente pode pensar? A gente só pode pedir a Deus que melhore a situação, não é? Pra que a gente possa ter um trabalho. Eu acho que a partir do momento que as pessoas começarem a encarar a escola de outra forma, não como um depósito pra colocar, e não como uma forma de amenizar, de mascarar, não é? A incompetência dos serviços públicos aí a coisa funciona. [...] É Condição que a gente não tem, então isso dá uma tristeza muito grande, e dá um desânimo, eu acho que palavra mais certa pra situação que nós estamos vivenciando é o desânimo”.

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

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

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

as educadoras realizarem um pensamento mais crítico sobre suas emoções, principalmente as negativas. Menos provável ainda quando se admite nem pensar sobre suas emoções!

Tal contexto, caracterizado por esta ausência de habilidade para reconhecer e lidar com as emoções negativas vivenciadas em situações de conflitos relacionais, de forma cotidiana, uma vez que tais conflitos são corriqueiros e frequentes neste espaço, constitui uma porta aberta para o desenvolvimento de fatores associados à Síndrome de *Burnout*, como a baixa realização pelo trabalho, a exaustão emocional e a despersonalização nos termos de Maslach e Jackson (1981).

Portanto, autogerir positivamente as emoções negativas diante desses fenômenos torna-se fator primordial para que o docente possa utilizar-se desses conflitos como ferramenta pedagógica para aprendizagens e ensinamentos de aspectos socioemocionais na ambiente escolar, prevenindo assim estados emocionais negativos que podem levar ao desenvolvimento de sintomas relacionados à Síndrome de *Burnout*.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas somos seres emotivos, e diferentes emoções fazem parte da nossa vida diária, inclusive de nossa vida profissional, no entanto, quando se trata de emoções negativas, estas conduzem a elementos não favoráveis a nossa profissão como estados de desânimo, comportamentos indolentes, falta de motivação para o trabalho dentre outros, que vivenciados por longo prazo podem levar ao adoecimento emocional, em seu ápice, a Síndrome de *Burnout*.

Cabe aos docentes, portanto, buscar aprendizagens sobre como lidar com suas emoções negativas, sobretudo em situações de conflitos relacionais como violência e indisciplina na escola para que possam, diante de tais contextos autogerir eficazmente essas emoções reduzindo seus efeitos, o que contribuirá para a gestão dos conflitos e para amenizar os impactos de tais emoções, concorrendo assim para à prevenção de fatores associados à Síndrome de *Burnout* na docência.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. 1ª. ed. Brasília: Missão Criança Editora, 2006. (Séria Mania de Educação).

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: desafios e alternativas**. Brasília: UNESCO, 2003.

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



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

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

AQUINO, Júlio Groppa. (Org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2ª. ed. São Paulo: Summus, 1996.

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.

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

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

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

FIGUEROA, José Francisco; VELIZ-CAQUIAS, Rosa Elena. El Síndrome de quemazón y El ambiente de trabajo e uma muestra de enfermeras psiquiátricas. In **Revista Ciencias de La Conducta**, v. VII, n.1y2, p.101-121,1992.

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

MASLACH, Cristina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, n. 2, p. 99-113, 1981.

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

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

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

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.

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

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

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

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem pedagógica 113, 115

Afetividade 49, 65, 67, 68, 69, 70, 71

Alfabetização Científica 86, 88, 92, 93

Anos Finais 91, 149, 154

Antitumorais 142, 143, 144, 146, 148

Aprendizagem 4, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 26, 30, 33, 39, 42, 44, 48, 50, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 88, 92, 97, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 122, 123, 150, 151, 152, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 205, 208, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 223

Avaliação 149, 151, 154, 156, 158

### C

Cães 142, 143, 144, 145, 147, 148

Ciências exatas 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64

Contexto escolar 22, 23, 28, 113, 115, 159, 166

### D

Desvantagens 104

Dialogicidade 2

Diário Online 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112

Divisão sexual do trabalho 57, 60, 62

Docência 15, 33, 43, 46, 51, 53, 54, 137, 211, 219

### E

Educação de Jovens e Adultos 201, 202, 204, 210, 211

Educação Física 135, 136, 137, 138, 140, 141, 222

Educação Infantil 65, 66, 67, 68, 71, 72, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 102, 212, 213, 216, 222

EJA 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211

Eletrotécnica Industrial 56, 57, 58, 59, 62, 63

Emoções Negativas 43, 46, 49, 50, 51, 53, 55

Ensino-aprendizagem 19, 92, 104, 122, 173, 174, 176, 177, 186, 188, 190, 195, 196, 198, 199, 205, 208, 218, 220

Ensino de Astronomia 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Ensino de Libras com L2 179

Ensino distância 10

Extensão Universitária 1, 2, 4, 7, 8

## F

Formação Continuada 38, 159, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 220, 222, 223, 225

Formação inicial 51, 94

## G

Gênero 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 95, 97, 98, 99, 102, 175, 191, 193, 198, 199

Genes antiapoptóticos 142, 143

## I

Identidade social 73, 77, 84

Idosos 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 201, 205, 210, 217

Indisciplina na escola 43, 44, 46, 49, 53, 54

Inteligência Emocional 67, 71, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124

IQE 149, 150, 160

## L

Leitura 94, 172, 197, 198

Letramento digital 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211

Linfoma 142, 143, 144, 145, 146, 147

## M

Matemática 62, 87, 88, 108, 130, 139, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 216, 222

Metodologia ativa 12, 14, 19, 113, 122

Metodologias ativas 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 115, 116, 182, 183, 186

Multicritério 9, 10, 11, 13, 14, 19, 20

## N

Narrativa 135, 136, 140

## P

Poesia 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102

Professora 30, 33, 34, 65, 113, 135, 136, 137, 139, 140, 162, 185, 201, 203, 204, 206, 209, 210, 211

## R

Relação professor-aluno 48, 49, 50, 65, 71

Relato de experiência 1, 113, 123, 173, 178

Rizoma 135, 139, 140

Rutina Zinco 142, 143, 146

## S

Sementes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Sexualidade 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 225

Síndrome de Burnout 43, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54

Situações-problema 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159

## T

Tecnologias Digitais 104, 201, 202, 203, 204, 208, 210

Transgênero 73, 77, 79, 80, 83

## V

Vantagens 104, 107, 117, 182

Violência 21, 26, 41, 42, 43, 49, 50, 53, 54

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**