

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO EMOCIONAL¹

Autora: Professora Dra. Francisca Alexandre de Lima - UFPB
franciscaalexandre7@gmail.com

Co-autora: Daniela Gomes de Brito Carneiro-UFPB
dgbcarneiro@yahoo.com.br

Co-autor: Ricardo Targino Pereira-UFPB
ricardismojp@hotmail.com

RESUMO: A relevância deste estudo está no fato de entendermos as emoções como essenciais nos processos de formação docente, seja nos espaços escolares ou nos eventos denominados formação inicial e continuada. Para essa compreensão, dividimos esse texto em duas partes: na primeira, nos reportamos a estudos já realizados que discutem sobre como se configurou a construção de uma escola antiemocional, além de discutirmos como vem se desenvolvendo a formação docente no plano educativo. Na segunda parte, seguimos nossas discussões argumentando que a educação emocional é de grande relevância para que os professores reflitam, compreendam e regulem suas emoções, além de possibilitar a escuta das emoções dos educandos, essencial no desenvolvimento de suas aprendizagens. Nesse contexto, trazemos para nossas análises a fala de professores de Educação de Jovens e Adultos que atuam em escolas públicas, considerando uma pesquisa realizada no ano de 2013, no município de Bananeiras-PB, os quais afirmaram que a formação docente tem gerado estados desapdatativos entre eles, provocando desânimo, desistência e falta de interesse pela profissão. Os achados dessa pesquisa remetem também a reflexões sobre as metodologias e conteúdos desenvolvidos em espaços de formações, apontando alguns desafios no campo da educação. Por fim, propomos uma educação emocional intencional e sistemática capaz de promover bem-estar no espaço educativo para o desenvolvimento de habilidades emocionais no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: formação de professores e emoções; Educação Emocional.

¹ Esse estudo está sob a orientação da professora Dra. Elisa Pereira Gonsalves, líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Emocionalidade - GRUPEE - CNPq/UFPB.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Autora: Professora Dra. Francisca Alexandre de Lima - UFPB
franciscaalexandre7@gmail.com

Co-autora: Daniela Gomes de Brito Carneiro-UFPB
dgbcarneiro@yahoo.com.br

Co-autor: Ricardo Targino Pereira-UFPB
ricardismojp@hotmail.com

A relevância deste estudo está no fato de entendermos as emoções como essenciais nos processos de formação docente, seja nos espaços escolares ou nos eventos denominados formação inicial e continuada. Para essa compreensão, nos reportamos a estudos já realizados que discutem sobre como se configurou a construção de uma escola antiemocional e como tem se desenvolvido a formação docente no plano educativo. Seguimos nossas discussões argumentando a ideia de que a educação emocional é de grande relevância para que os professores reflitam, compreendam e regulem² suas emoções. Fatores esses essenciais para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, além de possibilitar a escuta das emoções dos educandos.

O estudo mostra também que as relações estabelecidas na escola atual têm agravado o nível de estresse entre os professores a ponto de causar desistências da profissão, desânimo e impaciência, provocando falta de habilidade no trato do ensino e da aprendizagem.

Por fim, estamos propondo uma educação emocional intencional e sistemática, capaz de promover bem-estar e desenvolver habilidades para os professores lidarem com suas emoções e de seus educandos.

Escola Antiemocional e Formação Docente

Ao longo dos anos, no Brasil, diversos estudos sobre formação de professores têm se referido, quase que exclusivamente, a questões técnicas ou didáticas. É o que constata Gatti (2012), ao fazer uma análise de trinta e oito trabalhos sobre a temática, publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, editados entre os anos de 1998 a 2011.

Porém, um dado interessante no período considerado por Gatti, foi identificar que a partir do ano de 2006, no cenário brasileiro, começa-se a discutir o trabalho docente tratando

² O termo regular, nesse contexto, atende as colocações feitas por Bisquerra em "Educación emocional y competencias básicas para la vida (2003), que esclarece que regular não é controlar as emoções, mas vivenciá-las com equilíbrio, uma condição necessária a competência emocional.

também da vida do professor, elencando tensões e crises do cotidiano da escola. Esse olhar sobre si mesmo, ao nosso entender, muda o foco de questões para temas que incidem nas discussões da formação, pois trazem à tona fatores que abordam sobre as emoções dos professores, um aspecto ainda pouco discutido na formação.

Acreditamos que, nesse sentido, há um deslocamento de estudos de questões técnicas e especificamente pedagógicas como, por exemplo, o currículo, a didática e a metodologia para as questões de caráter emocionais, possibilitando tratar de objetos até, então, quase intocáveis no campo da educação, embora essenciais aos processos educativos.

No entanto, é nesse contexto que os sistemas educacionais e suas formações se realizam. Marcados por uma abordagem positivista e racionalista, que combatiam os aspectos emocionais dos seres humanos. Uma racionalidade apontada, nessa época, como o caminho do progresso e da felicidade. Desejava-se, contudo, formar um ser racional, aquele capaz de suprimir suas emoções e fazer prevalecer a razão. Configura-se, nesse sentido, essa dicotomia entre razão e emoção.

Essa escola, denominada por Casassus(2009) de antiemocional, é, fundamentalmente, controladora. A aprendizagem nessa escola, de forma geral, não passa de reprodução do conhecimento, onde se propaga a submissão do aluno ao professor, do professor ao diretor e assim a hierarquia toma conta das relações, que segundo Lima (2014) geram sentimentos de emoções que, muitas vezes, são retratados em desânimos, insatisfação e antipatia.

Sabemos que, historicamente, “as emoções foram reprimidas e sua importância foi minimizada” (CASASSUS, 2009, p. 197). Essa ideia de reprimir as emoções, de acordo com Casassus, começa na família e se estende por outros espaços como no bairro onde moramos, na igreja e na escola. O fato é que a maneira como isso ocorre nos mais variados espaços, é bastante influenciada pela cultura. São normas e regras que ditam o que devem e não devem ser dito. Desde muito cedo a ideia de que “o homem não chora” é “inculcada” na cabeça de nossas crianças.

Em muitas famílias foram disseminadas essa ideia, o que certamente tem levado homens e mulheres a “se desligarem do contato com seus sentimentos e mesmo a sentir vergonha de ter sentimentos e emoções” (CASASSUS, 1999, p. 198), e muitas vezes, esses homens atribuem valores inferiores aos sentimentos femininos. Infelizmente, descobrimos tarde que quanto mais se reprime emoções mais elas explodem, às vezes até dentro de nós mesmos.

É nesse sentido que, conforme a cultura, vamos assumindo papéis sociais, internalizando determinadas funções. Ou seja: “desde muito cedo assumimos papel de filhos

e, com isso, as normas que regem os comportamentos dos filhos. Da mesma forma nos tornamos em alunos, com seus papéis e normas, depois em esposas, esposos e profissionais” (Idem, p. 199).

O fato de assumirmos papéis definidos pela cultura acabam por levar de nós mesmos nossas emoções, pois vamos vivendo uma tensão entre a adaptação das regras e o que sentimos. Talvez seja por isso que aprendemos que ser um bom professor é ser extremamente sério, não “ficar de conversa com aluno”. De modo que aos poucos vamos perdendo de vista a originalidade do eu, de nossa individualidade, pois a razão passa a prevalecer em nossas decisões, o que faz com que percamos contato com nossas emoções, resultando em falta de energia para tomarmos nossas decisões. Isso é muito comum nos seres humanos, uma vez que aprendemos a esconder o que sentimos, o que se passa conosco, isolando-nos. Talvez estejam aí indícios de porque os professores aprendem a “tomar decisões isoladas”, a agirem sem se comunicar um com o outro, afastando-se, porém, da intimidade emocional, das relações escolares.

A Importância da Educação Emocional na Formação Docente

No campo da educação cada vez mais se edifica a ideia de que as habilidades da inteligência emocional são importantes na formação de professores, pois tais habilidades podem trazer benefícios para que eles reflitam, compreendam e regulem não somente suas emoções, mas também as de seus educandos. Algo essencial e intrínseco ao ser humano e nos processos de aprendizagem. Certamente o fato de pensar, compreender e regular as emoções e as do outro contribuem para prevenir efeitos negativos do estresse que muitos professores, diariamente estão expostos.

Sabemos que o desenvolvimento das atividades docentes é uma das profissões que apresentam maiores riscos de doenças para seus profissionais. Muitos professores têm desenvolvido, em menor ou maior grau, ansiedade, depressão ou mesmo a síndrome de burnout, também chamada síndrome do esgotamento. Esses problemas que afetam a aprendizagem de professores e de seus alunos se agravam a ponto de trazer grandes alterações fisiológicas, pois os fatores emocionais estão diretamente relacionados com o corpo. Nesse sentido, Duran, Extremera y Rey (2001) apontam alguns destas alterações relacionadas a problemas de saúde mental como a insônia e dores de cabeça constantes, por exemplo.

As relações estabelecidas na escola atual têm contribuído ainda mais para agravar a situação de estresse dos professores. Fatores como a indisciplina dos alunos, falta de interesse

para realização de suas tarefas, número excessivo de alunos por sala de aula etc. somam-se ao agravamento do estresse desenvolvido pelos professores que afeta não somente seu rendimento de trabalho, mas também a "saúde da escola", que deixa de propiciar um ambiente saudável de aprendizagem.

É nesse sentido que precisamos aprender a refletir, compreender e controlar nossas emoções, pois conforme alerta Tatar y Horenczyk (2003), o estresse de forma geral, pode contribuir para que o professor perca credibilidade junto a sua profissão aumentando ainda mais seus desafios. Por isso, a escola que aí está requer professores com outras habilidades educativas. Traduzidas não somente em questões técnicas e conteúdos específicos, mas também em conhecimento psicológico de seus alunos e reflexão de valores vivenciados no âmbito da sociedade.

Se há na escolha de ser professor um desejo de melhorar o ensino e aprendizagem de seus educandos, bem como de desenvolver a instituição em que ele trabalha, situações de estresse constantes podem trazer o desânimo e a impaciência, gerando falta de interesse pelo desempenho de suas funções a ponto de se perder de vista esses objetivos, o que, certamente, pode causar o abandono das instituições.

Por outro lado, estudos como o de Lemos (2009) chamam atenção de outro tipo de abandono: o de si na atividade docente. Sobre esse aspecto o autor relata que: "além das faltas às aulas, ocultadas sob o artifício das folgas e agravadas por licenças médicas, somadas ao abandono do preparo das aulas ou do processo de avaliação da aprendizagem, alguns docentes também relataram um outro tipo de abandono: o da própria formação" (LEMOS, 2009, p. 36). Esse dado revela também a falta de interesse para com a aprendizagem de seus educandos. Eles que são os "receptores" diretos do trabalho do professor.

Em termos de síntese, podemos destacar três grandes categorias, já trabalhadas por Doménech, 1995, as quais contribuem para o aumento do nível de estresse vivenciado pelos professores no desenvolvimento de suas atividades: 1. fatores relacionados ao contexto organizacional e social, como por exemplo, a sobrecarga de atividades, escassez de recursos e pressões no trabalho; 2. fatores intrínsecos a relação educativa como falta de disciplina, falta de interesse dos alunos na realização das tarefas escolares, mal comportamento dos alunos e falta de compreensão por parte dos colegas de trabalho; 3. Fatores pessoais e individuais que estão relacionados a variáveis inerentes do professor, as quais têm influenciado na vulnerabilidade do estresse docente, como por exemplo, as experiências docentes, a autoestima e características de personalidade.

Quando chamamos atenção para o fato de que é preciso refletir, compreender e regular nossas próprias emoções, estamos atentas aos fatores pessoais e individuais, pois eles dizem muito das pessoas, dos professores.

Estudos recentes têm apontado que uma gestão adequada de nossas emoções podem diminuir os níveis de estresse vivenciados no dia a dia do trabalho dos professores. Means y Cain (2003) ao realizarem suas pesquisas com professores de escolas primárias e secundárias nos Estados Unidos da América, constataram que os professores que buscavam regular suas emoções tiveram maiores chances de lidar com as situações estressantes no trabalho.

Os estudos de Bisquerra (2000) têm revelado que é necessária a alfabetização emocional de professores e alunos no âmbito escolar, pois nesse espaço há uma convivência diária que os ocupam horas por dia e dias ao ano. No entanto, são poucos os currículos que consideram a educação emocional em suas propostas de forma a permitir que os professores desenvolvam metodologias que propiciem situações de equilíbrio emocional.

Uma educação emocional, nessa perspectiva, abre possibilidades para que os professores tomem consciência de suas emoções e das de seus alunos, como também tolerem as frustrações e pressões que enfrentam no trabalho, na sala de aula, desenvolvendo habilidades para se trabalhar em equipe.

Por isso é necessária uma ação educativa intencional e sistemática, pensada nos cursos de formação inicial e continuada, pois frequentemente os professores lidam com crianças, jovens e adolescentes. Sabemos que não é uma tarefa fácil, pois o conhecimento afetivo está relacionado com a maturidade, a autonomia e habilidades sociais, mas é possível desde que se compreenda que a aprendizagem sem intencionalidade não é suficiente para alcançar a maturidade emocional.

Nesta perspectiva, a educação escolar não deveria produzir justaposição entre matérias curriculares e as competências socioemocionais, mas promover uma integração de ambas as dimensões de tal forma que se empoderem mutuamente. As matérias obrigatórias e as competências socioemocionais estão inter-relacionadas organicamente. Se os profissionais da educação aceitarem esse pressuposto e o materializarem na sua prática pedagógica, um passo importante será dado no sentido de uma profunda inovação educativa.

Caminhos da Formação Emocional e Realidade Docente

Os achados de uma pesquisa realizada por Lima (2014) com professores de Educação de Jovens e Adultos -EJA de escolas públicas no município de Bananeiras - PB apontam

evidências de que a formação vivenciada pelos professores trabalha as emoções, mas suas metodologias e conteúdos têm gerado estados desadaptativos e desfavorecido os processos de aprendizagens na formação docente.

Em nossas entrevistas com os professores, ficou evidente a negligência dos espaços de formação (escola e formação continuada) no que tange a metodologias e conteúdos trabalhados ou não trabalhados na formação. Sobre como a escola trabalha a formação, assim os professores se manifestaram:

Não... Nos planejamentos têm algumas palestras, algumas que valeram a pena pela discussão, mas o que é que eu percebo? É quase um teatro, é pra constar, a coordenação tem que fazer o planejamento. É muito blábláblá, muita teoria, muita conversa. (Professora Sertão).

Os cursos acontecem de forma geral. Já que eu ensino na EJA eu acho assim... Em minha opinião, os cursos de aperfeiçoamento deveriam ser voltados para os professores que lecionam com a EJA, seria só com a EJA e não de modo geral. (Professora Brejo).

Não. Pra EJA não existe formação. (Professor Litoral)

Acontece um ou outro curso, de forma geral. Não para a EJA. Esses cursos servem pra gente... sei lá... setornar mais críticos, levantar essas questões... é muito bonita a discussão. (Professor Cariri).

Os professores se encontram desmotivados para suas ações no dia a dia da sala de aula, pois vêem a formação docente de forma fragmentada, descontínua e sem conexão com suas atividades pedagógicas, especialmente por tratar-se de formações gerais, sem considerar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, relata Brejo.

As metodologias trabalhadas na formação, ainda que de forma geral, se constituem de uma perspectiva tradicional de educação. Os professores alegam que as metodologias desenvolvidas pelos professores formadores não fornecem elementos para que os problemas intra e extraescolares sejam amenizadas. Eles parecem ter vontade de mudar a realidade de sua escola para melhor, mas faltam-lhes alguns elementos como entusiasmo e motivação.

A forma como os professores formadores desenvolvem os cursos de formação não envolve e nem desperta interesse dos professores, ainda que contribuam de forma geral, pois seus conteúdos não levam em consideração o mundo vivenciado pelos professores.

O professor Cariri, ao se referir à formação em sua escola, alega que nesses cursos “se discute, se discute, se discute... mas quando vai para realidade, a gente não pode avançar muito”. Essa concepção de Cariri está presente na fala dos demais professores. A própria Sertão alega que sua formação é só “blábláblá”.

Esse fato indica que tem faltado aos professores uma dimensão coletiva, uma ação em conjunto, pensada pela própria escola, pela comunidade escolar, mas revela também que a formação docente não se propõe a articular elementos da teoria e prática, das emoções vivenciadas pelos professores.

Na fala dos professores fica claro, também, que, em termos de relação do professor formador com os professores formandos, há uma baixa interação entre eles. Entendemos que a forma desconexa das realidades das salas de aula, como vem sendo trabalhados os conteúdos da formação docente justifica esse fato.

Essa desconexão entre os processos de ensino e aprendizagem ficou bastante evidente na fala dos professores quando se referiram às suas aprendizagens. Todo ato educativo depende, em grande parte, do entusiasmo e interesses dos sujeitos participantes, pois ocorre, também, na coletividade. Não é o caso dos espaços de formação estudados, os quais, caracterizados por uma metodologia desconexa da realidade escolar, contribuem para realização dos processos de ensino numa relação dicotômica. Isso implica na separação do ensino da aprendizagem, da teoria da prática, dos professores formadores de professores, da razão e da emoção.

Sobre o que mais os emocionam em sala de aula, assim eles se expressaram:

Acho que é a resposta que eu quero deles (dos alunos). Eu levo a minha profissão para o compromisso social que eu tenho, eu me pergunto o que eu vou fazer com eles e eu tenho que cumprir um papel (nesse momento a professora se emociona e chora). (Pausa). E eu me pergunto: o que eu estou fazendo aqui? Se eles não estão querendo, mas aí eu fico procurando, procurando, pra quando eu terminar minha carreira, pelo menos eu acertei em algum ponto. (Professora Sertão)

Emocionar? Como? É muito problema, mas o que me emociona é ver o aluno crescer... Ser gente, melhorar de vida. (Professora Brejo).

É perceber que o aluno está aprendendo... está absorvendo aquele conteúdo e está buscando ainda mais ... é o que é válido para todo professor. (Professor Litoral).

Acho que o mais importante é a satisfação, o querer, especificamente, a matemática. É complicado os alunos... Se fizer uma pesquisa, 90 ou 80 por cento dos alunos já chega à escola com um bloqueio para matemática... Então, como quebrar esse bloqueio e como deixar eles com essa vontade de aprender, com esse interesse? ... É puxar, explorar essa questão do prazer, do interesse... (Professor Cariri).

Os professores associam suas emoções à promoção do bem-estar. Como Damásio, entendemos que a emoção é um poderoso mecanismo nos processos de aprendizagem e desempenham função na comunicação e interação entre as pessoas, além de orientar a cognição.

O bem-estar implica em ficar bem, satisfação pela sua condição e a do outro. Ajuda a definir nosso estado de satisfação e de humor. O contrário disso pode resultar em processos contínuos de conflitos e insatisfação, sejam explícitos ou velados.

Essas condições de estado interno, engendrados por processos físicos ou nas relações de interações com o meio social, podem causar reações que constituem emoções de fundo (Damásio, 2004), provocando ansiedade, apreensão, bem-estar ou mal-estar, tensão ou descontração.

Esses diferentes humores constituem o clima dos espaços de formação docente e tanto podem ser acolhedores como turbulentos. Por isso a aprendizagem de professores precisa ser compreendida em sentido amplo, numa condição biopsicossocial, e a EJA não pode ser somente relacionada ao atraso de gerações que não estudaram na idade certa, porém deve ser postulada como indicador de desenvolvimento de uma sociedade.

Considerações Finais

As emoções vivenciadas nos cursos de formação podem ser adaptativas ou trazer elementos para que seja possível o desenvolvimento do equilíbrio nas relações intra e interpessoal quando em seus conteúdos e metodologias são trabalhadas emoções sociais como a empatia, a gratidão e a admiração, por exemplo. Por outro lado, geram estados desadaptativos quando nos cursos se vivenciam a insatisfação e o desprezo pelo mundo dos professores.

Nesse sentido, o “meio externo” ou os espaços de formação como a escola e os eventos de formação são fontes de desequilíbrios, de perturbações que exigem tomadas de decisões. Isso ficou evidente na fala dos professores, pois, para eles, a formação continuada tem promovido estados emocionais que não proporcionam bem-estar, considerados desadaptativos, o que não favorece o processo de aprendizagem.

Mesmo assim, muitas políticas de formação docente foram implementadas no Sistema Educacional Brasileiro ao longo dos anos, dentro dessa perspectiva. São muitos projetos, os quais têm por objetivo a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, no entanto, a escola pública, marcada por desigualdades sociais, tem apresentado um acúmulo de problemas que comprometem o sucesso de muitas crianças e adolescentes.

Os olhares dispensados para a escola também são devedores de uma política pública que desvaloriza a educação. Salários baixos, condições de trabalho cada vez mais precárias, desvalorização da profissão docente, dentre outros, são indicadores que têm uma

materialização física não apenas nas escolas, mas também, enraízam comportamentos e sentimentos porque estão no pensamento do professor. Sendo assim, a política educacional não se refere apenas as leis e ações escolares; ela tem o poder de criar consensos, pensamentos, ideologias, formas de conceber o espaço da escola.

Neste caso, infelizmente, a política educacional, por não tratar de forma adequada a formação de professores, insistindo em responder às demandas mercadológicas independente das necessidades dos professores, tem gerado um discurso, que traduz um estado de ânimo negativo, que revela a desesperança com relação à positividade das iniciativas governamentais. Este estado de ânimo corresponde à insatisfação.

É certo que a insatisfação é um termo amplamente usado por professores que frequentam a rede pública de ensino. No entanto, tem escapado o que é essencial diante do reconhecimento de que os docentes estão tomados pela insatisfação: diante de uma situação que é geradora de falta de prazer, sensações e percepções que são ativadas com valorações negativas. Neste caso, a política de formação continuada tem gerado um campo intersubjetivo e consensual de compreensão sobre ela mesma, que pode ser traduzido como a produção/manutenção de um estado permanente de insatisfação.

O comportamento gerado pela insatisfação está mudando de um fenômeno privado para um fenômeno público, pois no passado, os professores expressavam sua insatisfação com as escolas e formações para alguns familiares, amigos, colegas; agora, eles denunciam publicamente, em diferentes espaços, sem qualquer tipo de reserva ou restrição.

A questão a ser destacada, neste contexto, é a de que a insatisfação, em termos emocionais, gera a incapacidade empática e a ausência de estados de bom-humor, entusiasmo e confiança (Vallés y Vallés, 2000). Neste caso, os professores tendem a não estabelecer relações produtivas e harmoniosas com os sujeitos promotores da formação, pois ela passa a constituir, no seu imaginário, um episódio negativo. Neste sentido, a formação continuada se constitui como um Estímulo Emocionalmente Competente-EEC³ gerador de estados desadaptativos, não promotores de bem-estar.

Assim, pode-se afirmar que as políticas de formação continuada, sob o ponto de vista dos docentes, constituem uma invariante, que subsiste ao longo do tempo e que, apesar das

³Um Estímulo Emocional Competente – ECC pode ser um objeto ou acontecimento cuja presença seja real ou lembrada, capaz de desencadear um processo de respostas químicas e neurais automáticas, o que se configura como uma emoção. Para aprofundar esse conceito, consultar: DAMÁSIO, A. **Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

mudanças temáticas e metodológicas, não alcançam uma mudança significativa e produtiva do ponto de vista docente.

REFERÊNCIAS

- BISQUERRA, Rafael. **Educación Emocional y Bienestar**. Barcelona, Wolters Kluwer, 2000.
- _____. **Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida**. Revista de Investigación Educativa, 2003. Vol. 21, nº 1, págs. 7-43.
- CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- DAMÁSIO, António R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução: Laura Teixeira Motta; revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**; adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DOMÉNECH, B. D. **Introducción al síndrome de burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico**. *Psicología Educativa*, 1, 1, 1-16, 1995.
- DURAN, EXTREMERA y REY. **Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior**. revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones, 17, 45-62.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **A curva pedagógica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- LEMONS, José Carlos Galvão. Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LIMA, Francisca Alexandre de Lima. **Formação continuada: As representações sociais dos professores das escolas públicas municipais de João Pessoa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.
- _____. **Autopoiese, Enação e Emoções: desvendando os processos de formação e de aprendizagem de professores**. 2014. 138 f. tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- _____. **Cognição, ciência e vida cotidiana/** Humberto Maturana; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, 203p. -(Humanitas).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª edição. S. Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, E. **A noção de sujeito**. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.p.45-58.

TATAR, M., y HORENCZYK, G. (2003). **Diversity-related burnout among teachers**. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.

VALLÉS, Antonio e VALLÉS, Consol. **Inteligencia emocional - Aplicaciones Educativas**. Madrid, Editorial EOS, 2000.