

EMOÇÕES E PRÁXIS DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À FORMAÇÃO CONTINUADA

Vera Lucia Trevisan de Souza; Vânia Rodrigues Lima Ramos; Beatriz Cristina de Oliveira;
Lilian Aparecida Cruz Dugnani; Fernanda Pereira Medeiros

RESUMO – Em diálogo com Spinoza e Vygotsky, objetiva-se refletir sobre o papel da dimensão afetiva na constituição da práxis docente. Ressalta-se a importância da mobilização dos afetos, em espaços de formação continuada, como modo de favorecer a ressignificação das emoções de nuances negativas que decorrem dos conflitos escolares, e que podem promover o padecimento/ adocimento do professor. Neste artigo, buscamos evidenciar fundamentos que possibilitam a construção de práticas formativas que viabilizem a reconfiguração de significados e sentidos e a constituição de novos modos de se perceber e se relacionar com e no contexto escolar.

UNITERMOS: Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia Escolar e Educacional. Formação de Professores.

Vera Lucia Trevisan de Souza – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil.

Vânia Rodrigues Lima Ramos – Doutoranda no Programa de Psicologia como Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil.

Beatriz Cristina de Oliveira – Mestre no Programa de Psicologia como Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil.

Lilian Aparecida Cruz Dugnani – Pós-doutoranda no Programa de Psicologia como Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil.

Fernanda Pereira Medeiros – Doutoranda no Programa de Psicologia como Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil.

Correspondência

Vânia Rodrigues Lima Ramos

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas)

Av. John Boyd Dunlop - Jardim Ipaussurama – Campinas, SP, Brasil – CEP 13034-685

E-mail: vanrodlima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre as contribuições que a Psicologia pode oferecer à formação de professores, deparamo-nos com uma problemática que nos é cara: o lugar das emoções na constituição da práxis docente. Neste ponto reside o centro de nossa preocupação e sobre ele temos nos debruçado, nos últimos anos, tanto em pesquisas como em ações interventivas que realizamos na escola pública brasileira, especialmente com os educadores que atuam com adolescentes.

Compreendemos que uma das finalidades da formação docente é promover a mobilização das emoções, com vistas a possibilitar a transformação das ações pedagógicas. Em termos spinozanos, os espaços formativos precisam promover bons encontros. Para Spinoza¹, autor que está na base da concepção de emoção de Vygotsky, as afecções (paixões) são de duas naturezas: as alegres, que decorrem dos bons encontros e aumentam a potência de ação; e as tristes, que resultam dos maus encontros e que diminuem o poder de agir, levando ao padecimento.

Consideramos que as emoções de nuances negativas se encontram na base dos conflitos e dos processos de adoecimento que emergem no âmbito escolar, sobretudo àqueles que estão atrelados ao trabalho docente, uma vez que as condições materiais em que atuam não favorecem espaços de fala, escuta e reflexão que os auxiliem na ressignificação das dificuldades vividas na escola, bem como na ampliação dos sentidos e significados conferidos a sua atividade profissional. Então, é fundamental que mantenhamo-nos atentos e não percamos de vista o movimento dialético que configura e reconfigura os modos de sentir, pensar e agir dos professores, visto que estes, concomitantemente, constituem e são constituídos nas relações que estabelecem com os outros e com o meio que integram.

Para tanto, embasamo-nos em referenciais que concebem o homem e o mundo de maneira imbricada, relacional e dialética. Tomamos como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, principalmente os pressupostos de Vygotsky²⁻⁴ e as ideias de Spinoza a respeito

do papel dos afetos como promotores de potência de ação ou padecimento humano, e os estudos da Psicologia Escolar e Educacional Crítica brasileira.

Amparados nesses princípios, objetivamos apontar, neste texto, reflexões acerca dos fundamentos que possibilitam a construção de práticas formativas que viabilizem a configuração de novos sentidos sobre a docência e a ampliação da consciência dos educadores a respeito dos modos de lidar, enfrentar e superar a condição de sofrimento que caracteriza seu trabalho e as relações no ambiente educativo.

O faremos a partir das questões: como o saber da Psicologia pode contribuir na formação de professores? Em que medida pode colaborar para a superação dos problemas vivenciados cotidianamente pelos docentes no interior das instituições educacionais públicas na atualidade? Como pode a Psicologia subsidiar práticas educativas críticas que promovam o desenvolvimento do educador e de seus alunos?

De nossa perspectiva as emoções, assim como as demais funções psicológicas superiores, desenvolvem-se em um movimento dialético permanente entre o sujeito e o social. A compreensão do papel das emoções na constituição do trabalho do professor vincula-se ao entendimento de quais foram as condicionantes históricas que levaram a carreira docente a se apresentar como temos visto na contemporaneidade. Abaixo, apresentamos uma breve síntese do contexto escolar brasileiro.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR PÚBLICO NO BRASIL: DIFICULDADES E DESAFIOS

O contexto escolar público no Brasil configura-se de maneira complexa, dialética e contraditória, intimamente ligado aos interesses neoliberais que estruturam a sociedade ocidental na contemporaneidade. São os valores mercadológicos atribuídos à Educação que, por sua vez, determinam os objetivos das ações educativas, influenciam o trabalho dos profissionais que integram a escola e produzem os modos de vida social e cultural de determinada população⁵.

Reconhecemos, apesar disso, que a Educação é essencial na formação do ser humano, dado que possibilita não apenas romper com o cotidiano, o imediato e o aparente para apreensão dos aspectos que balizam as relações humanas, como também permite a ampliação do modo de pensar, sentir e agir de um povo, de uma comunidade, de um grupo e de um sujeito. Nesse sentido, a escola é o espaço em que encontram-se os conhecimentos científicos, sistematizados e validados socialmente. Eis aí a necessidade e importância da escola, instituição que visa apresentar ao sujeito os conhecimentos acumulados pelo homem e que o ajuda na leitura da realidade objetiva à luz de saberes que lhe oferecem elementos culturais para tecer explicações sobre o mundo.

No que tange à função exercida pela escola no desenvolvimento dos sujeitos e disseminação do conhecimento científico, verificam-se os ideários de um sistema, como aponta Libâneo⁶, que é regido pela economia na qual o pilar é a perpetuação de uma determinada classe. O autor evidencia a existência de um dualismo perverso da escola brasileira, visto que ela se volta para o acolhimento social dos pobres e para a transmissão do conhecimento para os ricos. Para ele, há um desacordo entre os moldes da educação com o papel que a escola possui, uma vez que a ineficácia das tentativas de resoluções de problemas nesta área é realizada a partir de modelos exportados, principalmente europeus, que não condizem com a realidade do país.

Os documentos vigentes que regulamentam a educação no Brasil como a Lei de Diretrizes e Bases⁷, o Plano Nacional de Educação⁸ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica⁹ trazem em sua fundamentação princípios que sugerem que a escola é um espaço que objetiva a emancipação, a cidadania, a equidade, o desenvolvimento do humano na sua integralidade, porém, as pesquisas¹⁰⁻¹⁵ evidenciam o sucateamento do ensino público, o enxugamento dos conteúdos científicos vinculando-os à ideia do utilitarismo, do imediatismo e, ao mesmo tempo, à precarização da formação e condições de trabalho dos professores.

Assim, as políticas públicas de educação passam a ter como centralidade características pedagógicas que se fundamentam na ideia de currículos minimalistas e reducionistas, voltados à adaptação e sobrevivência daqueles que tomam parte da escola, e não direcionados ao seu desenvolvimento. Essas medidas corroboram a manutenção de uma escola cindida, pautada na divisão de classes, em que se excluem as pessoas economicamente menos favorecidas.

Fica evidente para nós que a escola e seu modo de funcionamento no contexto público são incompatíveis com o que lemos nos documentos norteadores da educação brasileira. Essa incompatibilidade favorece o aumento de conflitos e tensões, esvaziando-a de seu objetivo central - mediar o conteúdo escolarizado, de modo a promover o desenvolvimento do humano e o aprimoramento das relações *no e pelo* coletivo¹⁶.

Tem-se, portanto, denunciada a incoerência entre o que se diz ser o objetivo da educação e o que ela de fato é. Por esse motivo, instalam-se conflitos e tensões nas relações que se estabelecem na escola, produto da maneira como a educação pública se constitui - tensionada e contraditória - que estão longe de serem resolvidos por um viés que atribui exclusivamente ao sujeito o sofrimento, o fracasso e/ou sucesso presentes nos processos de ensino-aprendizagem, visto que é preciso considerar a dimensão ideológica que atravessa as instituições educativas.

São frequentes nas mídias, na literatura e nas unidades educacionais as representações de que a escola não tem resultados positivos porque os alunos não se interessam; os professores não ensinam; os gestores não agem; as famílias são desestruturadas e os pais não colocam limites aos filhos. Essas representações, por sua vez, passam a se constituir como "justificativa" da má qualidade do ensino público, cujo enfoque, ressalta Souza¹⁷, recai sobre a memorização e reprodução dos conteúdos e não em ações educativas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico como capacidade de compreensão de si, do mundo e das relações. Nesse caso, a autora nos evidencia o quanto o sujeito é impedido de

acessar novos modos de pensar, sentir, e agir no mundo, tornando inacessíveis outros níveis de funcionamento do próprio psiquismo. Ou seja, impossibilitando-o de se tornar autônomo no que diz respeito ao aprendizado e domínio de novos conhecimentos.

Resultam dessa situação problemáticas e dificuldades que se manifestam nos fenômenos da evasão escolar, interpretada, via de regra, como resultante do desinteresse do aluno em aprender e não de uma escola onde a curiosidade, o gosto pelo aprendizado e a importância do saber para a vida são desconsiderados. Há, ainda, como causa da má qualidade da educação oferecida, a presença de diferentes formas de violência entre os sujeitos; a impossibilidade de se lidar com a alteridade dentro da instituição escolar; o adoecimento e o afastamento docente das salas de aula que demonstram as escassas condições em que se encontra submetido tanto de ordem econômica quanto pedagógica e relacional; o analfabetismo funcional, dado que grande número de crianças e adolescentes não sabem ler e escrever^{5,18-20}.

Conseqüentemente, os sentidos atribuídos às atividades de estudo e também às de ensino exaurem-se de significação, não havendo reflexões constantes acerca das funções a serem desempenhadas pela escola, as possibilidades do conhecimento escolarizado e, sobretudo, os papéis e responsabilidades que os integrantes do contexto educativo possuem. Observa-se, assim, que os processos de adoecimento e o sofrimento de alunos e educadores ganham predominância, cristalizando-se e produzindo modos de sentir, pensar e agir enrijecidos que, nas palavras de Dugnani¹² e Dugnani & Souza¹³, impossibilitam os indivíduos de se perceberem e tampouco serem percebidos na construção e transformação de sua própria história, da história do outro e da cultura.

Em meio a este cenário, emergem como principais desafios a serem enfrentados pelos formadores de professores: a) superar a concepção de homem e desenvolvimento humano fragmentada da realidade social e do contexto; b) reconhecer que os sujeitos se desenvolvem a partir das condições

materiais que acessam, uma vez que os elementos da cultura, produzidos pelo humano, contribuem para a ampliação da consciência sobre si e sobre a realidade; c) investir no desenvolvimento de ações educativas a favor das potencialidades que apresentam os alunos, professores, gestores e outros atores escolares, enfrentando-se os ideais neoliberais que estruturam a educação; d) investir na valorização do trabalho docente e, conseqüentemente, superar a precarização de sua formação profissional; e) colocar o foco do ensino na promoção do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), por meio da apropriação, por parte dos alunos, dos conteúdos escolarizados mediados pela escola.

Importa destacar que o psicólogo escolar é um dos profissionais que pode contribuir na superação destes desafios, por meio de desenvolvimento de práticas que favoreçam a construção da escola pública como um espaço que efetivamente ofereça, para toda e qualquer pessoa, condições de acesso ao conhecimento acumulado socialmente e à cultura de modo geral, de maneira que possam entrar em contato com diversas e diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento²¹. Para isso, é fundamental que se compreenda o processo de desenvolvimento das emoções e seu papel na constituição de novas formas dos sujeitos pensarem, sentirem e agirem no e com o mundo.

AS EMOÇÕES COMO FONTE DOS CONFLITOS E ADOECIMENTO DOCENTE

As emoções possuem papel fundamental na constituição do sujeito, encontrando-se na base do desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo Vygotsky², assim como outras funções psicológicas, a emoção inicialmente tem o seu substrato no biológico e se qualifica como função superior na relação do sujeito com o mundo e na apropriação dos signos culturalmente constituídos. O afetivo-volitivo é a força motriz de todo comportamento humano, dado que toda afecção convida o sujeito a uma ação, evidenciando que a emoção está na base da constituição dos modos de sentir, pensar e agir dos sujeitos.

A partir das leituras dos textos de Spinoza¹, entendemos afetividade como a capacidade humana de afetar e ser afetado, o que, por sua vez, nos auxilia na compreensão dos afetos e motivos que formam e orientam as ações e os comportamentos dos professores, os processos de adoecimento que acometem sua relação com o trabalho, os conflitos e tensões que caracterizam as relações escolares, dentre outras coisas. Pode-se dizer que “a afetividade constitui o sistema psicológico que se mobiliza, como unidade, em cada ação ou pensamento do sujeito”¹⁷.

No imbricamento da emoção e do pensamento, a conduta do sujeito se revela como produto de um processo dialético, no qual o social é fonte para significar o percebido, o sentido e o vivido, favorecendo a qualificação da emoção elementar em emoção superior, auxiliando na superação da apreensão da realidade imediata, bem como a ressignificação daquilo que nos afeta cotidianamente. Nessa direção, os modos instintivos e primitivos objetivados pelo pensar, falar e agir são transformados, possibilitando ações intencionadas e a regulação da conduta²².

Porém, com fundamento em Spinoza¹, pensamos que a depender das relações que se estabelecem entre o sujeito e seus pares e/ou com o meio, as condições concretas que condicionam sua forma de se constituir enquanto homem podem apresentar reações mais primitivas, em que a emoção se torna senhora, isto é, enviesa-se sua leitura sobre a realidade e sua capacidade de agir sobre ela encontra-se diminuída pelo domínio do que se sente e pelo desconhecimento das causas do sentir.

Este modo de funcionamento, quando cristalizado, traz em sua base o conhecimento cotidiano para significação, o que impossibilita reconfigurar e ressignificar as emoções, resultando no esvaziamento das paixões alegres e avolumando as paixões tristes que podem levar ao adoecimento¹ e, conseqüentemente, ao padecimento. As condições materiais e não materiais que não favorecem uma leitura da vida na sua totalidade alijam o sujeito da oportunidade de ampliar a consciência

de si, do outro e do mundo, aportando-o em uma realidade empobrecida cujas explicações sobre o que se experiencia nas relações humanas ocorrem de forma alienada e perversa²³.

Nossos estudos evidenciam que a emoção é senhora em diferentes momentos e situações no contexto escolar. Observamos que os docentes diariamente são confrontados com situações e problemáticas que, por vezes, não sabem ou não estão preparados para lidar. As impossibilidades vivenciadas pelos educadores os fazem sentirem-se como impotentes, desamparados, desgastados, frustrados, pois não conseguem acessar seus alunos e tampouco mediar o conhecimento dentro de sala de aula^{10,11,14,15,24-26}.

Segundo Andrada¹⁰, a condição de sofrimento e adoecimento aparece naturalizada no exercício de docência. Em sua tese de doutorado, a autora apresenta as intervenções realizadas com dois grupos de professores, de duas escolas públicas, evidenciando sentimentos de solidão, desamparo e frustração, em virtude de que tinham que “se virar sozinhos, sem o apoio dos familiares dos alunos, da gestão ou do poder público”, se percebendo, assim, como únicos responsáveis pela educação e seus resultados²¹.

Acrescentam Souza et al.²⁷ que na tentativa de darem conta das demandas e pressão vivenciadas na instituição escolar, os professores acabam construindo posturas defensivas e passam a se posicionar como vítimas, em uma situação em que não há culpados, de modo a conseguir lidar com a sensação de abandono, solidão, injustiça e revolta. Com isso, a depender do nível do sofrimento, este pode limitar a perspectiva do sujeito, mantendo-o refém do momento presente cuja cristalização de afetos negativos serve para contornar os desafios impostos pela profissão.

Percebe-se que se tornou cada vez mais recorrente o afastamento e o adoecimento docente, com problemáticas relacionadas tanto à saúde física como mental deste trabalhador. Diariamente, são veiculadas nos meios de comunicação (televisão, *internet*, jornais, etc) notícias que asseveram sobre o grande número de professores que se afastam da escola. Segundo Baião & Cunha²⁸

e Diehl & Marin¹⁸, os professores têm se afastado da escola, principalmente pelas agressões sofridas de alunos, por doenças como Lesão por Esforço Repetitivo (LER) e Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (DORT), tais como: disfunções musculares e distúrbios de voz, ou, ainda, por manifestações de quadros de depressão, ansiedade, estresse, fobias, exaustão emocional e também o distúrbio psíquico de caráter depressivo conhecido como *burnout*, que se caracteriza pelo esgotamento físico e mental intenso intimamente ligado à vida profissional.

Essas constatações denotam o sofrimento naturalizado como modo de viver a docência, tornando-se condição para a sobrevivência na escola^{10,21}. A realidade concreta promove nos docentes um comportamento fossilizado que os impede de imaginar um devir para as situações escolares. Compreendemos, a partir disso, que a Psicologia pode contribuir na formação e na construção de espaços dentro da escola que favoreçam a elaboração das emoções e dos conflitos escolares, pela via de reflexões pautadas no conhecimento científico, na apropriação de novos signos, na reconfiguração dos sentidos atribuídos às relações estabelecidas e vividas na escola.

CONHECIMENTO DA PSICOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELABORAÇÃO DAS EMOCÕES E SUPERAÇÃO DOS CONFLITOS

Consideramos que o psicólogo escolar pode, como profissional que atua e intervém nas relações, oferecer importantes contribuições aos professores, por meio de ações desenvolvidas nos momentos de formação continuada que ocorrem na escola. Essas ações visam à reflexão sobre os afetos que perpassam as interações e situações vividas no cotidiano escolar, favorecendo a resignificação e construção de outros modos de perceber a si mesmo e o outro, isto é, na relação com os alunos, com seus colegas, com o conhecimento, com a escola e com a própria Educação.

Souza¹⁷ afirma ser necessário considerar a afetividade como importante dimensão na ação docente, devido à sua potencialidade de

mobilização de si próprio e do outro em relação às suas ações que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem. Cabe questionar, no entanto, como pode o psicólogo escolar contribuir para a elaboração das emoções e superação dos conflitos escolares? As práticas de nosso grupo têm se utilizado essencialmente de duas estratégias: a primeira diz respeito ao uso de **materialidades mediadoras** - linguagens artísticas diversas, como: músicas, poemas, fotografias, dentre outras – com o intuito de promover afecções que possibilitem colocar em movimento as emoções dos sujeitos; e, a segunda, que focaliza as relações de **parceria** com os atores escolares, principalmente os professores^{16,26,27,29}.

No que tange ao uso da arte, sustentamos nossas ações nos estudos de Vygotski², especialmente em sua obra, "Psicologia da Arte", na qual explicita que as obras artísticas produzidas historicamente pela cultura humana são uma técnica social que favorece a resignificação das emoções. Dessa maneira, em nossas intervenções, a arte tem se configurado como uma ferramenta propulsora das emoções dos professores e da emersão das contradições que permeiam o sentir, pensar e agir desses profissionais^{13,17,21,29-32}.

Ao colocar as emoções em movimento, esse processo pode promover a ampliação da consciência e outros modos de perceber e significar a realidade, potencializando a importância da fala e escuta através do pensar e refletir sobre as relações como uma unidade dinâmica e em constante movimento, que incorpora o social.

Fazer uso da arte no trabalho com educadores, a nosso ver, abre espaços para que ocorram mudanças nas significações da realidade, por meio de intervenções que objetivam transformar a intensidade, o percurso e a qualidade das emoções que são expressas e favorecer a ampliação das formas de sentir, pensar e agir, consigo mesmo, com o outro e com o mundo, o que pode potencializar as possibilidades de escolha e atuação do sujeito na realidade em que toma parte. A arte, tal como defendemos, favorece a quebra dos discursos recorrentes e cristalizados, coloca as emoções em movimento e nos aproxima dos

docentes, facilitando a superação de resistências que se qualificam e tomam forma nas relações de parceria, cuja possibilidade de diálogo, trocas de conhecimento e experiências profissionais são fundantes do sucesso da ação interventiva.

A parceria tem representado outra ação potente para criar situações que promovem o desenvolvimento, de forma dialética em que conhecimentos e experiências - teorias e práticas - podem ser partilhadas e, principalmente, amenizar as resistências em relação às possibilidades de mudanças. Neste movimento de trocas, o saber técnico e novas experiências são vivenciadas e um novo olhar é constituído para o aluno, para a escola e para o trabalho desenvolvido³³. Jesus et al.³³ afirmam que:

"[...] a parceria revela seu potencial promotor de significações e de configuração de sentidos por inserir um outro igual na relação, que partilha não somente de objetivos comuns, mas, sobretudo, de sentimentos e emoções que constituem a vontade de agir para a superação das condições que caracterizam o ensino e a aprendizagem na escola".³³

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO BASE DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO

Ao longo deste artigo, falamos sobre a importância da emoção na constituição do sujeito e do desenvolvimento do psiquismo. Mas, como isto se dá? Norteadas pelos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente os pressupostos de Vygotski, questionamos o modo fásico e linear que se apresenta para o desenvolvimento humano, e partimos da premissa de que o interesse e os motivos são resultantes das relações vividas entre o sujeito e o social.

O desenvolvimento se dá no entrelaçamento de fatores externos e internos levando o sujeito a vivenciar conflitos e contradições que podem ser superados quando as condições materiais favorecem a cooperação entre as pessoas¹⁷. Dessa perspectiva, o sujeito é produto e produtor da sua história e da sociedade, é um ser ativo que atua

na configuração de sentidos e significados da realidade que o cerca, por meio dos signos e da linguagem apropriados nas relações sociais estabelecidas ao longo de sua vida. Portanto, o desenvolvimento humano acontece em um movimento dialético e permanente em que o sujeito concretiza seu fazer e ser na sociedade pela atividade humana³⁴. Nas palavras de Souza & Andrada¹⁶:

"O processo de se humanizar, a partir de um arcabouço biológico herdado pelo sujeito, tem como central o social e, no modo de compreender do autor, mais se assemelha a uma revolução do que a uma evolução. Isso porque envolve a ação permanente do sujeito em relação ao meio, o qual é considerado fonte de desenvolvimento, visto que dele derivam o conteúdo e a dinâmica que, apropriados pelo sujeito de modo próprio e singular, constituirão seu sistema psicológico e sua personalidade".¹⁶

Serão as condições de vida real e concreta que balizarão a sua prática e a ampliação (ou não) de sua consciência. Dessa forma, é o modo e a condição da produção material que possibilitará o desenvolvimento da vida social, intelectual, ética e política^{35,36} de determinado sujeito. É por atividade que o homem se constitui como indivíduo e coletivo; ao agir sobre a natureza, concomitantemente, transforma e é transformado, adquirindo novas habilidades e conhecimentos que o colocam diante de novas demandas que surgem destas interações homem-objeto³⁷.

O estudo e a compreensão das transformações homem-objeto e objeto-homem, por meio do trabalho, é possível pelo método materialista histórico-dialético que afirma que o fenômeno estudado só pode ser compreendido a partir de sua historicidade, e para isso é preciso que se busque não a aparência, mas a essência, que se parta do presente para o passado, e do todo para as partes. Ou seja, é preciso investigar quais são as condições materiais que regem o contexto estudado e sustentam determinadas ações e não outras^{37,38}. A história não é uma sequência estanque e cumulativa, mas dinâmica e contraditória, que não está acabada, mas em constante

transformação^{39,40}. É desta perspectiva, tomando a realidade como misteriosa e o contexto como constituinte do fenômeno investigado, que nos dedicamos a compreender a formação continuada de professores. E os conhecimentos e práticas desenvolvidos pelos psicólogos escolares têm se revelado potentes para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dugnani¹², ao citar Vygotski e Leontiev, afirma que a consciência emerge da relação dialética entre os motivos, o objeto, a ação e apropriação dos resultados, que se constituem e derivam da atividade humana, a cisão entre qualquer um destes elementos resulta em alienação. No Brasil, as bases neoliberais acabam por inviabilizar a compreensão da docência em sua totalidade, a partir das dimensões históricas e culturais, o que favorece a naturalização do sofrimento do professor como algo que é inerente à sua profissão.

É essa concepção que está na base de explicações individualizantes e culpabilizantes sobre os motivos que levam este profissional a adoecer, e que o colocam em um lugar de isolamento, e como único responsável por garantir a sua saúde física e mental, revelando uma visão fragmentada da realidade. Tais distorções, que acabam por balizar a significação e leitura do mundo e suas relações, denotam o sofrimento ético-político dos professores, fazendo com que as emoções de nuances negativas assumam prevalência na orientação da conduta destes profissionais, diminuindo sua potência de ação.

Os espaços em que os conflitos e tensões não são compreendidos como parte indissociável dos processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento, e que são tomados como eventos que precisam, a todo custo, ser evitados e/ou controlados, não favorecem que o sujeito conheça de forma crítica a sua realidade, o que pode levá-los à idealização dos modos de relação na escola, tendo em sua base a busca pela harmonia, o que pode promover o adoecimento coletivo dos profissionais da escola.

Acreditamos que, sobretudo nesta situação, o psicólogo pode contribuir. Quando o cotidiano é

qualificado desta forma, o modo como me percebo e percebo o outro, a forma como sou tratado e trato o outro tendem ao individualismo e ao corporativismo, perpetuando-se discursos cristalizados no ambiente da escola, que colocam a docência como missão e o professor como herói. Um herói cuja motivação é doar-se como missionário. Então, não há necessidade de se valorizar a profissão, de se investir em melhores salários, ou seja, de se investir na criação de condições materiais que estejam adequadas aos desafios que se impõem à docência. Nesse contexto, poucos conseguem o título de herói e muitos padecem e adoecem^{41,42}.

Em consonância aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, buscamos proporcionar outra leitura desses fenômenos ao colocá-los em movimento para assim apreender sua historicidade e evidenciando as condições materiais de sua produção³. Por entendermos que o desenvolvimento é um processo permanente e que pode atingir cada vez mais níveis elevados para a compreensão e leituras da realidade, claro quando há condições sociais que favoreçam, acreditamos que os espaços de parceria na escola são necessários para uma atividade profissional que o professor possa concretizar seu fazer e ser na sociedade, e, nesse produto, reconhecer-se e ser legitimado pelo outro. É por meio da atividade que o indivíduo se humaniza e se desenvolve ao longo de sua existência, porém ela está atrelada ao social que traz em si significações e valores que balizam a atribuição do sentido da ação⁴³.

Se o desenvolvimento é dinâmico, recursivo e permanente, não há meios de potencializar a ação dos docentes se não lhes forem proporcionadas condições permanentes de reflexões e ressignificações do vivido, haja vista que à medida que nos relacionamos com o social o transformamos e somos transformados^{34,35}. Ou seja, sempre haverá novas demandas do meio as quais podem desencadear uma crise, que para ser superada necessita de novas formas de vivenciar e se relacionar no e com o contexto escolar. E os espaços de formação de professores são privilegiados no favorecimento desses novos modos.

SUMMARY

Emotions and praxis teacher: contributions of psychology to continued training.

Taking the emotion, in dialogue with Spinoza and Vygotsky, we aim to reflect the dimension of the affections in the teaching praxis and the importance of the mobilization of the emotions in spaces of continuous formation as a way of reignifying the school conflicts that can favor the suffering/illness of the teacher. In this text, we seek to evidence fundamentals that enable the construction of formative practices that allow the configuration of new senses about teaching and the role of emotion in these other ways of perceiving and relating to and in the school context.

KEYWORDS: Historical-Cultural Psychology. School and Educational Psychology. Teacher Training.

REFERÊNCIAS

1. Spinoza B. *Ética*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2009.
2. Vygotsky LS. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2001.
3. Vygotsky LS. *Psicologia da Arte*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
4. Vygotsky LS. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes; 2004.
5. Guzzo RSL. *Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto*. *Psicologia escolar e compromisso social*. In: Martínez AM, org. *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea; 2015. p. 17-29.
6. Libâneo JC. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. *Educ Pesqui*. 2012;38(1):13-28.
7. Brasil. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Base*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial; 1996.
8. Brasil. Presidência da República. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial; 2014.
9. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *DCNEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: Ministério da Educação; 2013. 480 p.
10. Andrada PC. *O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência* [Tese]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2014.
11. Barbosa ET. *Os sentidos do respeito na escola: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural* [Dissertação]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2012.
12. Dugnani LAC. *Psicologia Escolar e práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade* [Tese]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2016.
13. Dugnani LAC, Souza, VLT. *Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas*. *Estud Psicol (Campinas)*. 2016;33(2):247-59.
14. Jesus JS. *Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar* [Dissertação]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2015.
15. Neves MAP. *Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação* [Dissertação]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2015.
16. Souza VLT, Andrada PC. *Contribuições de Vygotsky para a compreensão do psiquismo*. *Estud Psicol (Campinas)*. 2013;30(3):355-65.

17. Souza VLT. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: Souza VLT, Petroni AP, Andrada PC, orgs. A psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem São Paulo: Edições Loyola; 2016. p. 11-28.
18. Diehl L, Marin AH. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática de literatura. *Estud Interdiscip Psicol*. 2016; 7(2):64-85.
19. Francisco MV, Coimbra RM. Análise do *bullying* escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *Estud Psicol (Natal)*. 2015; 20(3):184-95.
20. Oliveira CBED, Marinho-Araújo CM. Psicologia escolar: cenários atuais. *Estud Pesqui Psicol*. 2009;9(3):648-63.
21. Andrada PC. A atividade de dançar como mediadora da reflexão de professores do Ensino Fundamental. In: Souza VLT, Petroni AP, Andrada PC, orgs. A psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem. São Paulo: Edições Loyola; 2016. p. 45-61.
22. Martins LM, Carvalho B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicol Estud*. 2016; 21(4):699-710.
23. Clot Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis: Vozes; 2006. 222 p.
24. Petroni AP. A autonomia de professores: um estudo de perspectiva da psicologia [Dissertação]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2008.
25. Petroni AP. Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores [Tese]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2013.
26. Petroni AP, Souza VT. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicol Soc*. 2010; 22(2):355-64.
27. Souza VLT, Petroni AP, Andrada PC, orgs. A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem. São Paulo: Edições Loyola; 2016.
28. Baião LPM, Cunha RG. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Rev Form Docente*. 2013; 5(1):6-21.
29. Souza VLT, Dugnani LAC, Petroni AP, Andrada PC. A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. *Psicol Educ*. 2015;41:83-94.
30. Souza VLT, Petroni AP, Dugnani LA. A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In: Guzzo RSL, Marinho-Araújo CM, orgs. *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Editora Alínea; 2011. p. 262-85.
31. Souza VLT, Petroni AP, Babosa ET, Dugnani LAC, Andrada PC. O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: Guzzo RSL, org. *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. 1ª ed. Campinas: Alínea; 2014. p. 27-54.
32. Souza VLT, Petroni AP, Andrada PC. A Afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Psicol Soc*. 2013;25(3):527-37.
33. Jesus JS, Ramos VRL, Neves MAP, Souza VLT. O grupo PROSPED e a promoção da parceria entre psicólogos escolares e professores no enfrentamento da indiferença na escola. In: IV Fórum ISCAR Brasil; 2017 Abr 28-29; Londrina, PR, Brasil.
34. Triviños ANS. A dialética materialista e a prática social. *Movimento*. 2006;12(2):121-42.
35. Masson G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educ*. 2007;2(2):105-14.
36. Silva MLMB. O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural. In: *Tramas Para Reencantar O Mundo*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II; 2015.
37. Muniz JO, Silva NA. A ontologia marxiana como referencial para a pesquisa sobre a psicologia histórico-cultural. In: *Anais do V Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão*; 2012 Nov 27-29; Sobral, CE, Brasil.
38. Netto JP. *Capitalismo e Reificação*. São Paulo: Ciências Humanas; 1981.
39. Cordioli M. Apontamentos sobre o método dialético em Karl Marx. Curitiba: A Casa de Astérion; 2009.
40. Sobral OJ. Ensaio Sobre o Método de Pesquisa Marxista: uma perspectiva do materialismo dialético. *Rev Cient FacMais*. 2012;2(1):5-16.
41. Charlot B. *O professor na sociedade contem-*

- porânea: um trabalhador da contradição. Rev FAEEBA Educ Contemporaneidade. 2008; 7(30):17-31.
42. Sawaia BB. Psicologia e desigualdade social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. Psicol Soc. 2009;21(3):364-72.
43. Leontiev A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte; 1978.

Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), Campinas, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

Artigo recebido: 8/3/2019

Aprovado: 30/4/2019

■