

# DOCÊNCIA, SOFRIMENTO E POTÊNCIA DE AÇÃO: O DRAMA DE ENSINAR NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, PELO OLHAR DA PSICOLOGIA

TEACHING, SUFFERING AND ACTION POWER: THE DRAMA OF TEACHING IN PUBLIC HIGH SCHOOL FROM THE LOOK OF PSYCHOLOGY

PODER DE ENSEÑANZA, SUFRIMIENTO Y ACCIÓN: EL DRAMA DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA DESDE LA MIRADA DE LA PSICOLOGÍA

*Vânia Rodrigues Lima Ramos\**

*Vera Lucia Trevisan de Souza\*\**

## RESUMO

Este artigo visa a apresentar as significações de professores sobre suas condições de trabalho. A pesquisa-intervenção foi realizada com um grupo de professores que atuam em uma escola estadual do interior de São Paulo. A análise de dados teve como fonte dezenove encontros realizados ao longo de dois anos, registrados em diários de campo, e dezoito entrevistas gravadas e transcritas, feitas no fim do segundo ano. A análise focalizou as contradições expressas nas falas dos professores para compreender o processo de significação da docência, em consonância com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados revelaram que significações do trabalho como satisfação e reconhecimento aumentam a potência do professor para exercer suas práticas e criar formas de atuar, enquanto significações permeadas por sentimentos negativos, como angústia, raiva e desânimo não só diminuem seu envolvimento com as atividades pedagógicas como favorecem seu adoecimento e afastamento do trabalho.

**Palavras-chave:** Condições de trabalho. Ensino médio. Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia escolar.

## ABSTRACT

This article aims to present the meanings of teachers about work conditions. The intervention research was carried out with a group of teachers who work at a state school in the interior of São Paulo. The data analysis was based on nineteen meetings held over two years, which were recorded in field diaries,

---

Texto recebido em 19 de março de 2020 e aprovado para publicação em 12 de agosto de 2020.

\* Doutora (CNPq) em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), mestra (CNPq) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Endereço: Rua Dr. Sales de Oliveira, 120, ap. 64, bloco C - Vila Industrial, Campinas-SP, Brasil. CEP: 13035-270. *E-mail:* vanrodlima@gmail.com

\*\* Professora doutora no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da PUC Campinas. Endereço: Avenida John Boyd Dunlop, s/n.º, Laboratório de Pós-graduação em Psicologia, caixa postal 317 - Jardim Ipaussurama, Campinas-SP, Brasil. CEP: 13059-900. *E-mail:* vera.trevisan@uol.com.br

and eighteen interviews, which were recorded and transcribed, made at the end of the second year. The analysis focused on the contradictions expressed in the speeches of the teachers to understand the teaching signification process, in line with the assumptions of Historical-Cultural Psychology. The results revealed that meanings of work such as satisfaction and recognition increase the power of the teacher to exercise his practices and create new ways of acting, while meanings permeated by negative feelings, such as anguish, anger, and discouragement, not only decrease his involvement with pedagogical activities but also favor their illness and absence from work.

**Keywords:** Working conditions. High school. Cultural-historical psychology. School Psychology.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los significados de los docentes sobre las condiciones de trabajo. La investigación de intervención se llevó a cabo con un grupo de maestros que trabajan en una escuela estatal en el interior de São Paulo. El análisis de datos se basó en diecinueve reuniones celebradas durante dos años, que se registraron en diarios de campo, y dieciocho entrevistas grabadas y transcritas, hechas al final del segundo año. El análisis se centró en las contradicciones expresadas en los discursos de los docentes para comprender el proceso de significación docente, en línea con los supuestos de la psicología histórico-cultural. Los resultados revelaron que los significados del trabajo, como la satisfacción y el reconocimiento, aumentan el poder del maestro para ejercer sus prácticas y crear nuevas formas de actuar, mientras que los significados impregnados de sentimientos negativos, como la angustia, la ira y el desánimo, no solo disminuyen su participación en las actividades pedagógicas, sino también favorecer su enfermedad y ausencia del trabajo.

**Palabras clave:** Condiciones de trabajo. Bachillerato. Psicología histórico-cultural. Psicología escolar.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada em um contexto escolar público cujos participantes foram professores atuantes no ensino fundamental II e ensino médio. Nosso olhar se voltou para a apreensão das lógicas que atravessam o trabalho do docente que, a um só tempo, entrelaça indivíduo/coletivo e desempenha o importante papel de mediar saberes

científicos produzidos socialmente, os quais auxiliam as pessoas a se constituírem como sujeitos singulares no social. Para tanto, colocamo-nos como objetivo compreender os significados atribuídos às condições atuais do trabalho docente<sup>1</sup> que submetem e condicionam o desenvolvimento dos professores, afetando-os como sujeitos e profissionais.

Essa escolha decorreu de vivências iniciais que tivemos com o grupo de professores quando da apresentação de uma proposta de apoio e discussão sobre as questões que permeiam a docência a partir do que eles apontassem como demanda. Os docentes se mostraram receptivos e, de imediato, passaram a relatar suas vivências no trabalho utilizando-se de expressões que refletiam dificuldades e mesmo sofrimento, tais como: “Isso aqui é um inferno”; “É muito difícil viver nesse inferno”; “Aqui é um deserto e vocês querem plantar grama verde?”; “Estamos aqui jogados e largados, não há esperança, não vejo um futuro promissor” [sic].

Essas expressões, que seriam recorrentes nos encontros seguintes, em que prevalece a simbologia do inferno para representar o que viviam, anunciavam, já naquele momento, a dimensão negativa que cercava o trabalho docente e nos colocava como desafio a necessidade de refletir com os professores sobre suas práticas e relações, buscando superar a vitimização e avançar na conscientização sobre seu papel na construção das próprias condições de trabalho.

Assim, dialogar e colocar em questionamento as vivências dos professores possibilitaria acessar as situações que dificultam e/ou facilitam o exercício da profissão. Uma proposição para a reflexão que visualizamos era a ideia de escola como “inferno”, pois os processos de significação são norteadores do nosso modo de agir em relação aos outros ou situações (Vygotsky, 2001), e a dimensão afetiva constituinte dessa significação reveste a prática docente de sentimentos que podem aumentar ou diminuir a potência de ação dos professores (Spinoza, 2009).

A expressão potência de ação filia-se à ética de Spinoza (2009) em que as ações do corpo se alternam de acordo com as afecções que o acometem. Há duas naturezas de afetos que estão na base de todas as afecções do corpo: os alegres e os tristes. Os afetos alegres promovem potência de ação, enquanto os tristes diminuem a potência para agir. Destarte, nossa capacidade de agir é aumentada e/ou diminuída pela variação dessas afecções em nós. Portanto a potência de ação se refere à maior ou menor condição do sujeito de se perceber afetado e

---

1 Por condições de trabalho, compreendemos todos os recursos necessários para que o docente exerça sua profissão, constituindo-se de: a) a organização do trabalho como dimensão que envolve os modos prescritos e a regulamentação dos processos de uma ação, o sistema hierárquico, as relações de poder e papéis, o dimensionamento das responsabilidades e direitos, e o conteúdo da tarefa; e b) a condição de trabalho, que engloba ambiente, infraestrutura material e recursos humanos, além das características antropométricas da atividade.

afetando a si próprio e a outrem, estando consciente, de modo a ser capaz de significar a realidade que o cerca e agir intencionalmente sobre ela. Importa, ainda, salientar que a potência aumenta quando somos afetados por causas que emanam de nossos desejos e vontades – “causa adequada” para Spinoza (2009, p. 98), ou seja, investimos em determinada ação porque ela nos faz sentido, com a qual nos identificamos. Pelo contrário, a potência de ação diminui quando o que a determina são razões ou causas externas – “inadequadas”, que, por vezes, nos são impostas e que pouco têm relação com nossos desejos ou motivos. Nas palavras do autor: “Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão” (Spinoza, 2009, p. 98).

As paixões tristes, resultantes das afecções mobilizadas por causas inadequadas, ou seja, que só parcialmente emanam de nossos desejos, além de diminuírem a potência de ação, promovem o padecimento do sujeito, pois este está submetido ao externo, às imposições, e tem sua liberdade reduzida. São dessa natureza as afecções que estão na base da alienação, por exemplo, segundo o autor.

É justamente essa compreensão da relação dos afetos e sua forma de afetar o sujeito (por um lado, e nossa experiência em relação às condições de trabalho na escola, que, por vezes, submete o professor às causas externas, por outro) que nos conduziram a colocar os afetos como centrais em nossas análises sobre a vivência dos docentes em relação às suas condições de trabalho.

No que concerne à forma de promover a reflexão em um grupo de professores, tomamos a experiência no trabalho com psicologia da arte do grupo de pesquisa, ao qual se filia esta investigação, e utilizamos expressões artísticas como estratégia para fazer surgirem as emoções e pensamentos do grupo. Aproveitando as menções da escola como “inferno”, feitas pelo grupo de professores com o sentido de sofrimento, de mobilidade e desalento, aderimos à metáfora e propusemos a apreciação do livro “O Inferno”, da “Divina Comédia” de Dante Alighieri, interessadas na dinâmica que o autor insere à vivência daquele contexto, em que o filósofo Virgílio assume o papel de guia e o conduz a movimentar-se de modo a buscar saídas. Essa configuração nos parecia fértil para problematizar com os professores a seguinte questão: se até mesmo no inferno é possível se movimentar em busca de saídas, por que na escola não seria possível? Compreendemos que, assim como Dante teve em Virgílio alguém que o reanimou e o ajudou a atravessar o inferno, seria possível tomar o coletivo como suporte/guia à reflexão sobre o drama vivido pelos docentes e o enfrentamento de seus conflitos/sofrimentos.

## 2. CONSCIÊNCIA E O COLETIVO

Além dos afetos, em Spinoza, como constituintes das ações dos professores, fazem-se necessários dois outros conceitos como marcadores epistemológicos e direcionadores de nossas ações interventivas e investigativas: a consciência e o coletivo, que tomamos como unidade dialética que apresenta a essência e o movimento do fenômeno que buscamos compreender, visto que suas bases estruturam, sustentam e favorecem o modo como o indivíduo se percebe, se pensa e age na relação consigo próprio, com o outro e com o mundo.

Ancorados na Psicologia Histórico-Cultural, em especial nos pressupostos de Vygotsky, assumimos a compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui como revolução, entendida como tensão permanente presentificada e objetivada no devir do homem em direção à cultura. Logo, o traço característico desse movimento dialético, que marca a vida humana, é o drama. Viver o drama oportuniza ao sujeito agir, sentir, interagir, experimentar novas possibilidades e apropriar-se de outros saberes de modo a ampliar sua leitura da realidade quando as condições são favorecedoras.

Dessa perspectiva, a consciência pode ser compreendida como a manifestação do modo como criamos, recriamos e organizamos os signos, o saber cotidiano e o conhecimento técnico apropriado por nós, o que viabiliza lidarmos com as demandas internas e externas, potencializadoras ou não, da superação dos conflitos e da regulação de nosso pensar, sentir e agir (Clot, 2006, 2014). Ou seja, as mediações como núcleos organizadores filtram o que é estável da realidade objetiva e subjetiva, favorecendo nossa ação no mundo (Vygotsky, 2004; Friedrich, 2011).

Destarte, a consciência é viabilizada por condições que nos possibilitam saber de nós:

- a) inacabados e inconclusos, portanto com novas e infinitas possibilidades;
- b) na relação contínua com social, assim compreendendo a existência na dimensão biológica, ética, social, histórica e política carregada de contradições e barreiras que necessitam ser superadas constantemente;
- c) sujeitos da história, logo sendo necessário refletir criticamente a prática no cotidiano, além de nos comprometermos em ações que contribuam com a transformação do social (Freire, 1996).

Martín-Baró (1996) acrescenta que a consciência vai além de saber-se fazendo algo. Nela, coexistem o saber de si dentro de determinada realidade que se constitui, a um só tempo, como pessoal e social, efetivados na práxis, compreendendo que o modo como significamos e percebemos quem somos, o

que sentimos e fazemos, na realidade que nos circunda, se dá via relação com o outro, portanto não é privado, mas carrega a representação social e as ideologias do tempo histórico e do momento em que vivemos.

Clot (2006) acrescenta que as apropriações das ferramentas sociais e culturais são um processo de (re)criação do ser humano para lidar com os conflitos com que se depara nas relações que estabelece ao longo de sua existência e para significar o vivido. Logo, o homem é concomitantemente ativo e passivo, em uma constante batalha entre o realizado e não realizado, entre o possível e o não possível.

Ao compreendermos nossa história como país, como nação e como um povo, é inevitável a angústia, já que em nossa origem a exploração imperou, o que nos leva a questionar: Como podemos lidar com esse modo como se estruturou/ organizou nossa sociedade e enfrentá-lo e superá-lo? Contrário a isso, como possibilidade de superação está a ampliação da consciência, de acordo com os estudiosos Freire (1980), Martín-Baró (1996) e Vygotsky (1991, 2001), que humaniza e possibilita ao sujeito se perceber parte e produtor da transformação da realidade em direção ao bem comum.

Importa compreender o social como fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1999) em que se estabelecem as relações e se acessam os saberes que viabilizam ao coletivo vivenciar a contradição do pensar, do sentir e do fazer por meio do diálogo que nos coloca em luta e conflito diante do que se ouve e o que se fala (Freire, 1994; Delari Júnior, 2000). É o coletivo que oportuniza e favorece espaços de cooperação de modo a produzir condições materiais nas quais podemos experimentar diversos lugares e papéis por meio do consenso, do confronto, da identificação, da recusa em um processo de reflexão, imaginação e negociação de significados.

Por coletivo compreendemos o movimento conjunto de um grupo de pessoas em torno de atividades significativas social e individualmente (Dugnani, 2016). Ao se sentir e se perceber como parte do grupo, o sujeito se compromete, se envolve e se abre para o diferente; viabiliza aos pares espaços de fala e escuta e, por meio da argumentação e negociação, estabelece um significado comum de modo a se apoiar e superar os desafios percebidos e vividos (Martín-Baró, 1989). Radica-se, nesta compreensão, a força que tributamos ao grupo para superar condições conflituosas, por vezes já naturalizadas, que produzem sofrimento pessoal e social.

### 3. MÉTODO

Para a leitura e tessitura da nossa ação, sustentamo-nos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial os de Vygotsky, ao compreendermos que é necessário encontrar a unidade que contém o todo, isto é, apreender a historicidade, o movimento, as contradições e tensões que caracterizam os fenômenos, indo além daquilo que é aparente. Trata-se de um olhar e leitura do fenômeno como processo, e não como produto, o que demanda explicar o fenômeno, e não apenas descrevê-lo (Vygotsky, 1995).

#### 3.1. O CAMPO DE PESQUISA

A escola de onde derivam os dados deste estudo pertence à rede estadual de ensino e situa-se em uma grande cidade do interior do estado de São Paulo que possui a terceira maior população do estado. A infraestrutura da escola evidencia as reais possibilidades oferecidas aos estudantes como espaço de apreender o saber, e aos docentes, no (des)favorecimento de uma prática que se objetiva em aprendizagem. A instituição atende aos níveis do ensino fundamental II e ensino médio, com total aproximado de 1.300 alunos, divididos em três períodos: matutino, vespertino e noturno.

#### 3.2. OS PARTICIPANTES

A escola conta com um total de 43 professores que atuam no ensino fundamental II e ensino médio. Esses professores, segundo o previsto pelo sistema de ensino do Estado de São Paulo, devem frequentar reuniões semanais de formação de professores, as quais denominam Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC),<sup>2</sup> que compõem a carga horária docente. Essas reuniões se destinam à discussão de temas relativos às práticas pedagógicas, ao estabelecimento de ações coletivas envolvendo toda a escola e ao estudo ou discussão do currículo, ou de temas propostos pela Secretaria de Educação. Tendo em vista nossa proposta de trabalhar com os docentes, a gestão cedeu espaço, nessas reuniões, para realizarmos nossas atividades quinzenalmente. Ao longo dos encontros que realizamos, estiveram presentes 33 professores, sendo que 18 participaram de quase todos, portanto as informações resultantes de sua participação foram selecionadas para a análise, assim como foram esses docentes que participaram da entrevista que realizamos para complementar informações.

Dos 18 respondentes, a idade mínima foi de 28 anos, e a máxima, de 61. Correspondem ao sexo feminino 83,33% (n=15), em contrapartida a 16,66%

---

<sup>2</sup> Com duração de 1h30min semanalmente para cada encontro; um terço do tempo da jornada docente dedicado à atividade extraclasse, objetivando o planejamento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

(n=3) do sexo masculino. No que se refere à formação, 61,11% (n=11) frequentaram o ensino básico em rede pública, sendo que 50% (n=9) cursaram ensino técnico com prevalência para o magistério. O ingresso direto no ensino superior, após a finalização do ensino médio, corresponde a mais da metade, ou seja, 55,55% (n=10), sendo que 61,11% cursaram ensino superior na rede privada e 55,55% (n=10) cursaram duas graduações ou mais. Os que seguiram para especialização e/ou mestrado e doutorado correspondem, respectivamente, a 33,33% (n=6), 16,66% (n=3) e 11,11% (n=2).

### 3.3. OS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa-intervenção teve como instrumento de construção de informações 19 encontros reflexivos, de 1 hora e 30 minutos, mediados por expressões artísticas e registrados no ato pela pesquisadora. Logo após os encontros, a pesquisadora produziu diários de campo contendo as falas, os tons das falas, os silêncios, as expressões corporais e faciais, as interações entre os pares e com a pesquisadora. Por fim, registrava suas impressões sobre as intervenções do dia e seus impactos nos participantes. Também foi aplicado um questionário com 18 questões, que objetivou coletar informações sobre o docente, a saber: dados pessoais, formação e motivos que os mantêm na docência.

### 3.4. AS INTERVENÇÕES

Compreendemos a arte como um instrumento psicológico favorecedor da reflexão e reconfiguração do pensar, sentir e agir, haja vista que seu conteúdo, que viabiliza ao sujeito falar de si, do outro e do cotidiano de modo protegido, pode, concomitantemente a essa ação, desvelar a si ao assumir a posição de questionador do vivido (Vygotsky, 1925/1999). Nessa direção, Souza (2016) complementa que a arte traz em si um signo comum, compartilhado no e pelo social, mas também contém a possibilidade de uma narrativa que tem um conteúdo histórico de significações do sujeito que a observa e que atribui sentidos ao que vê.

Portanto defendemos que, além da escolha intencional da materialidade artística, a mediação é central nesse processo, já que o desenvolvimento do psiquismo se faz com o auxílio de um instrumento psicológico (Friedrich, 2011). Assim, a arte é a ferramenta que, aliada a questionamentos e reflexões, faz surgir crenças, valores e expectativas do sujeito que, ao mesmo tempo, manifesta a contradição entre o discurso, o pensado e o vivido, o que desencadeia um drama/conflito a ser superado pelo sujeito e agiliza sua imaginação, justamente pelo seu caráter simbólico. É nesse sentido que defendemos a potência da arte



(Souza & Arinelli, 2019; Souza, 2019) para favorecer a expressão de afetos e a reflexão dos sujeitos.

A título de exemplificação, segue a descrição do encontro em que apresentamos o livro de Dante Alighieri *Inferno*. A intervenção buscou refletir com os professores sobre o desgaste e sofrimento presentes no contexto escolar. Iniciamos o encontro apresentando fotografias da escultura *O pensador*, de Rodin. Ao serem questionados sobre o que eles sentiam ao olhar a primeira imagem, os docentes relataram que se reconheciam na figura pensativa, triste, cansada e cabisbaixa. Passei para a segunda imagem e apresentei alguns dados da obra, o que abriu espaço para um envolvimento maior dos professores. Em seguida, introduzi um trecho do canto I, presente no livro *Inferno*. Aliado à discussão desse trecho, apresentei a origem da obra de Rodin, que, ao fazê-lo, projetou, com base no livro de Dante Alighieri, em uma escultura denominada *A Porta do Inferno*. Para finalizar o encontro, passei um trecho do filme *O inferno* e lancei perguntas que foram norteadoras de nossa discussão: Onde estamos? Por que estamos? O que podemos fazer? O movimento de reflexão sobre as questões resultou na proposição do grupo por utilizarmos os encontros para socializar práticas dos professores que deram certo.

### 3.5. PROCESSO DE ANÁLISE

Realizamos várias leituras de modo a acessar (sobretudo nos diários de campo) as expressões relativas à condição de trabalho dos professores. Elegemos, como unidade de análise, as expressões com significações que se relacionam com o modo de os docentes viverem o trabalho. Esse foi o procedimento adotado para a análise da pesquisa, em que organizamos três categorias, a saber: categoria I – “Situações que dificultam e/ou facilitam o exercício da profissão”; categoria II – “Afetos e sentimentos vividos no trabalho docente” e categoria III – “Padecimento vs Poder de Agir”.

Para os propósitos deste artigo, apresentamos, a seguir, os resultados e discussões relativos à segunda categoria: afetos e sentimentos vividos no trabalho docente. Identificamos, então, expressões de cansaço, angústia, raiva, desânimo, tristeza, abandono, desinteresse, desconfiança, irritação, impaciência e ansiedade, que tomamos como pré-indicadores, e, ao agrupá-los, derivamos o indicador afetos que pode favorecer o adoecimento e o afastamento do trabalho, constituindo o que compreendemos como dimensão negativa da categoria afetos e sentimentos vividos na docência. Do mesmo modo, observamos expressões que remetem a sentimentos positivos vivenciados na docência, tais como esperança, satisfação, alegria, valorização, incentivo, responsabilização, compromisso e ânimo. As

significações identificadas reafirmam a importância dos afetos nas relações dos docentes no e com o trabalho e as consideramos, nessa organização, como dimensão positiva da categoria afetos e sentimentos vividos na docência.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que se evidenciou na análise dos dados é que a práxis docente se constitui dialeticamente, contendo em si uma dimensão negativa, que pode favorecer a cristalização e o enrijecimento das posturas e práticas dos educadores, e uma dimensão positiva, que pode promover potência de agir e favorecer o desenvolvimento de ações educativas centradas na efetiva aprendizagem dos alunos.

No exercício de apreender os significados dessas vivências, nos perguntamos: Como o docente percebe a realidade vivida? Qual a origem dos afetos e sentimentos vivenciados pelos professores? Em quais condições os afetos negativos prevalecem?

Essas questões foram norteadoras das discussões que desenvolvemos ao buscar compreender as afecções nos modos de significação das condições de trabalho pelos docentes. A análise de suas expressões revelou a prevalência de afetos tristes, como sofrimento, angústia e desânimo quando os docentes se referiam às suas práticas ou percepções sobre a escola, os alunos, as relações, o sistema de ensino, enfim.

Compreendemos, em consonância com Spinoza (2009), que o conhecimento da realidade pelos professores é resultante das imagens formadas pelo efeito do vivido, portanto poderia ser pensado como constituído por ideias incipientes que não dão conta de explicar as relações que compõem a experiência. Esse tipo de conhecimento, denominado de primeiro gênero (Spinoza, 2009), é a matéria-prima para a constituição do pensamento e afeto imediato à afetação resultante da marca impressa no encontro entre o sujeito e o que lhe afetou. No entanto, a ideia que se constitui é fruto de uma percepção fragmentada, e não se baseia no conhecimento total, na essência dos corpos e no porquê de eles se afetarem do modo como se afetam (Spinoza, 2009). Ou seja, o sujeito tem ideia da variação da potência de agir, mas não sabe explicar por que aumentou ou diminuiu.

O conhecimento da realidade que se sustenta e/ou se mantém apenas em imagens fragmentadas corresponde ao que Spinoza denomina de ideias inadequadas, aquelas que estariam na base da diminuição da potência de ação, levando o sujeito à passividade e/ou ao padecimento, visto que as explicações para o que vive ou o modo de viver são parciais, constituindo ideias confusas

que não lhe possibilitam ter clareza sobre as causas ou motivos de suas afecções, tampouco do que estaria na base de suas percepções e significações. Esse modo de relação com a realidade se manifesta nas falas dos docentes quando atribuem as causas de suas afecções a fatores externos, em relação aos quais eles pouco ou nada podem fazer para modificar:

Referindo-se às condições de trabalho e atuação na escola, os professores dizem que estão cansados de aceitar o pouco [diário de campo, 6/2016].

Relataram sofrimento e angústia ao lidarem com a realidade dos alunos: muitos vivem em situação de vulnerabilidade, e há aqueles que simplesmente [sic] não se interessam pelo conhecimento [diário de campo, 8/2016].

Aparece nas falas, também, o sentimento de raiva em expressões como: “somos vistos como cachorros aqui na escola” [diário de campo, 4/2017].

Os excertos acima são partes de Diários de Campo de diferentes encontros, realizados também em momentos diversos, e permitem observar que as paixões tristes permeiam as significações dos professores do modo como vivem a escola e suas relações. Sentimentos como raiva, angústia, tristeza, desrespeito e perda se aproximam daqueles vividos por Dante, retratados no livro *O inferno*, e podem estar na base da significação da escola com essa metáfora. Investigando o que daria origem à vivência dessas paixões tristes, acessamos várias expressões dos professores em que manifestavam experiências de frustração e enfrentamento de conflitos como recorrentes nas diferentes relações vividas na prática docente, as quais resultam em cansaço constante e na significação da profissão como dura e pesada.

Observa-se, nas expressões acima, também, a percepção parcial dos professores sobre as situações ou ocorrências relativas à prática docente, sem haver um movimento de compreenderem seus porquês. Por exemplo, no caso da afirmação de que há alunos que “simplesmente não se interessam pelo conhecimento”, mesmo questionados sobre a razão do desinteresse, os docentes permaneciam queixosos, com uma visão unilateral da situação, atribuindo a responsabilidade ao próprio aluno, às famílias ou às tecnologias. Essas situações se assemelham ao descrito por Dante, em sua *Odisseia no inferno*, em que sua apreensão do vivido era resultante de percepção imediata, que fica à mercê da afetação de uma realidade difícil e aparentemente imutável, o que favorecia uma leitura de realidade limitada e nada negociável.

Os estudos de Moura et al. (2019) corroboram essa compreensão ao afirmarem que a precarização do trabalho favorece o adoecimento e padecimento diante das tentativas vãs de se exercer a atividade docente de modo a cooperar com o desenvolvimento e a emancipação dos alunos.

Conforme já apontamos, as afecções sofridas pelo sujeito criam ou diminuem a potência de agir (Spinoza, 2009). As situações retratadas pelos professores em que prevalecem as paixões tristes indicam que eles vivem submetidos a condições de trabalho que não lhes possibilitam acessar as causas de suas afecções, o que seria possível por meio da reflexão. E essas condições favorecem a cristalização de seu modo de ser, pensar e agir, já que o sujeito pode se fechar para o outro e para o mundo, aprisionando-se em um círculo de viver e reviver cotidianamente as frustrações e os sentimentos não ressignificados (Clot, 2010).

Compreendemos que, ao vivenciar esse círculo vicioso no qual não encontra meios de superação, de modo a tecer-se como professor que ensina, ocorre uma “amputação” do ato de criar, de afetar o outro e na efetivação da atividade docente, conforme aponta Clot (2010, p. 9), pois, nesse movimento, as relações vividas no contexto escolar são percebidas como independentes do sujeito, tendo como causa razões externas a ele. E então, as emoções experimentadas estendem-se “do ressentimento em relação ao outro até a perda de autoestima, . . . não desenvolvem a energia subjetiva individual e coletiva. Pelo contrário, elas a envolvem e protegem ao mesmo tempo em que a esterilizam” (Clot, 2010 p. 9, [ênfase adicionada]).

O autor ainda afirma que essas paixões tristes, não superadas, podem favorecer as defesas psíquicas tanto no nível pessoal quanto no coletivo, potencializando, assim, o esvaziamento do sentido da atividade a ponto de “perda” da força vital, que, por meio da atividade humana, afeta a nós mesmos, aos outros, bem como nos percebemos participantes e responsáveis no exercício da tessitura coletiva, quer seja institucional, quer seja de outrem. Dessa perspectiva, questionamos: o que desmobiliza e paralisa o docente? A repetição de uma prática infrutífera, os baixos resultados de aprendizagem dos alunos, a falta de reconhecimento das famílias, do sistema de ensino e da sociedade do trabalho docente, dentre outros. É possível que seja justamente essa vivência que esteja produzindo o aumento do absenteísmo, o adoecimento e o afastamento da profissão como consequências desses modos de afetação e sentimentos presentes nas relações que o professor vivencia na escola.

A nosso ver, olhar a realidade vivida pelos docentes vai além de evidenciar as faltas e narrativas cristalizadas. Faz-se necessário compreender a atividade humana como unidade afetivo/cognitivo que nem sempre é clara, conforme já apresentamos no início deste tópico. Ou seja, o professor pode se perceber com raiva, ressentido, frustrado e ter essas paixões tristes vinculadas às situações que se apresentam como barreiras para atingir seus objetivos relativos ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Ademais, a pesquisa realizada por Cabral (2019)

afirma que o docente, mesmo se percebendo adoecendo, devido às suas condições de trabalho, muitas vezes continua trabalhando “trazendo consequências para o professor e para a escola e desarticulando as práticas educativas” (p. 40).

Destarte, Paparelli (2009) afirma que cada vez mais a atividade docente, na sociedade moderna, traz em si as contradições desse tempo, e Charlot (2008) evidencia que tais condições favorecem a significação dos professores como heróis ou vítimas, e ambas as representações são prejudiciais ao “empurrá-los” a existirem no modo de sobrevivência, ao desmobilizá-los na busca e luta por espaços nos quais possam expressar, compartilhar, compreender e significar, como pares/coletivo, as experiências inerentes à prática profissional.

Importa salientar que não é a mera fala que viabiliza a ressignificação e a superação. Contudo, em contrapartida aos afetos que resultam em adoecimento e afastamento, quais são os que favorecem o exercício da profissão, mobilizam o docente à ação e aliviam as dificuldades vividas pelos professores? Se a escola e o sujeito são habitados pelas contradições do espaço/tempo, observamos, nas falas desses profissionais, o discurso de vivências atravessadas por sofrimento/prazer, insatisfação/satisfação, tristeza/alegria. Esse fato não nos causa estranheza, já que partimos do pressuposto de que a vida é um movimento dialético de avanços e retrocessos, em que esses modos de afetação se compõem mutuamente, flutuação que favorece a vivência do drama/da colisão, portanto não traz em si, *a priori*, aspectos negativos e/ou positivos, desde que sejam vividos como movimento de alternância entre os afetos. O problema é quando ocorre uma fixação em um dos polos, ou seja, quando há prevalência e recorrência de afetos negativos, impossibilitando que o sujeito se mova no enfrentamento do drama que caracteriza a vida humana.

Assim, observamos que os professores, apesar de trazerem aspectos, afetos e sentimentos negativos sobre a profissão, também narraram dimensões consideradas por eles como positivas, paixões alegres que atravessam o cotidiano escolar e que aliviam o peso do exercício docente, como felicidade, satisfação e expectativa. Nas falas a seguir, evidencia-se que esses afetos surgem das imagens que tais sujeitos têm da realidade, ou seja, do modo como são afetados:

A professora comentou que estava se sentindo muito feliz, pois identificou que o conteúdo presente na última redação dos alunos referia-se ao que ela havia trabalhado em anos anteriores com as turmas, o que lhe trazia a sensação de satisfação e felicidade, uma vez que sentia que de algum modo atingira os alunos [diário de campo – primeira intervenção, 3/2017].

Eu estou com muita expectativa neste projeto de vocês . . . Alguns professores concordaram e sorriram [diário de campo – segunda intervenção, 3/2017].

A professora disse que nos primeiros encontros achou que não daria em nada [referindo-se às nossas intervenções na escola], pois as salas do primeiro ano são péssimas, mas no segundo semestre ela viu o avanço e ficou encantada. Outros professores comentaram que tiveram a mesma percepção e que estavam felizes com o resultado da parceria [diário de campo – primeira intervenção, 3/2017].

Uma docente comentou que a colega de trabalho havia saído da aula em “estado de graça”, e esta, por sua vez, afirmou que sim, que ficara em “estado de graça” e com a sensação de “dever cumprido”. Complementando a fala, ressaltou que são momentos como aqueles que faltavam para que pudessem se sentir estimulados, poderem adentrar o mundo do aluno trazendo-o para discutir, uma vez que este também pode contribuir. A docente reafirmou: “Todos nós saímos em estado de graça ontem” [diário de campo – quarta intervenção, 5/2017].

A partir dos trechos acima, observamos que os docentes, ao expressarem satisfação, alegria e felicidade no resultado obtido em sua prática profissional, o fazem tendo por base situações com as quais se sentiram insatisfeitos, tristes e infelizes em outros momentos como professores. Assim, acreditamos, sustentados em Clot (2014), que quando esse conflito é vivido conscientemente pelo professor na dimensão subjetiva e coletiva, ele se torna vital para promover a potência de agir. A esse profissional é dada a oportunidade de desvelar os motivos, os afetos e os pensamentos que resultam do modo como foram afetados e afetaram o outro. Sawaia e Magiolino (2016), ao abordarem Spinoza, afirmam que o afeto evidencia a dinâmica do sujeito como ser em movimento e não fixo e/ou cristalizado, ou seja, somos afetados continuamente.

As autoras nos lembram que as emoções podem (des)mobilizar a ação. Nessa direção, as paixões alegres se tornam um suporte e convite ao docente para movimentar-se da passividade à atividade, e pela via da reflexão o professor sai do domínio do conhecimento do primeiro gênero, o imaginativo, e avança para o segundo nível de conhecimento, o racional. Conforme Spinoza (2009), o conhecimento é o afeto mais potente no processo de acessar e compreender como se dá a constituição do nosso modo de perceber, sentir e agir em relação à vida, ao outro e a nós próprios. É trazer à evidência as relações que coexistem entre a parte e o todo e os constituem. Esse nível de conhecimento favorece as ideias adequadas, portanto viabiliza novos caminhos e amplia as possibilidades de afetação e de afetar, uma vez que o docente não está sob controle da demanda externa, mas passa a escolher a que se submeter ou não, já que tem maior clareza dos seus desejos, motivos, afetos e pensamentos.

Aportadas em Vygotsky (1995), acreditamos que o sujeito sai do estado passivo para o ativo quando a ele é oportunizado entender a origem da relação entre seus afetos e pensamentos. Assim, o professor, ao refletir sobre suas vivências, ao nomear seus afetos tendo por base o conhecimento, pode ampliar o modo

de significar o vivido, bem como adquirir novos instrumentos psicológicos e regular suas ações, seus afetos e pensamentos cotidianamente no enfrentamento dos conflitos. É o fracasso da regulação de si, da situação e a impossibilidade de lidar com a insatisfação e o sofrimento que podem estar na base do adoecimento, afirmativa corroborada no estudo de Paparelli:

Um dos efeitos da perda de sentido do trabalho parece ser o adoecer do professor, traduzido pelas depoentes em sinais de mal-estar, angústia, desgosto, desânimo, cansaço, desestímulo, tristeza . . . Sintomas que vão se instalando de modo insidioso, solapando o desejo de ensinar, de encontrar-se com os alunos, de insistir em inventar novas formas de ministrar aulas, de resistir ao fluxo de acontecimentos que deixam o profissional esgotado e de sobreaviso, sempre preparado para a próxima intercorrência (2009, p. 160).

Em síntese, na condição de sujeitos evitamos ao máximo as paixões tristes, e estamos sempre buscando encontros que nos proporcionam paixões alegres. Porém, a noção desses afetos num primeiro momento é passiva e de caráter imaginativo, ou seja, nossa ideia ainda é inadequada e não somos a causa direta do aumento e/ou da diminuição de nossa potência de agir. No entanto, as paixões alegres podem favorecer um salto qualitativo quando nos é ampliada a possibilidade de pensar e agir tendo por base o sentimento do comum e o saber de mim, do outro, do que me cerca pela sua essência e de como sou afetado nos diversos e diferentes encontros entre mim e o mundo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme declaramos no resumo e na introdução, o objetivo do presente artigo é apresentar parte de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender os significados atribuídos pelos docentes às suas condições de trabalho. Para o propósito desta comunicação, elegeu-se a dimensão afetiva, que constitui essas significações e que parece estar na base do modo como os docentes vivem e significam suas atividades.

Identificamos que as condições atuais de trabalho do professor são atravessadas pela contradição característica do sistema educacional brasileiro, que pode ser observada em diversas camadas envolvendo o macrossistema<sup>3</sup> e o microsistema,<sup>4</sup> em que se engendra a relação complexa característica do exercício do trabalho do professor no Brasil, por vezes caracterizado como engessado. Observamos que as condições de trabalho dos professores participantes da pesquisa têm produzido, prevalentemente, o esvaziamento do sentido da atividade de ensinar e formar o aluno, o que pode nos ajudar a compreender o alto índice de absenteísmo ou número de licenças médicas dos docentes da rede pública de ensino.

---

3 Constituído por valores, crenças e princípios que direcionam o modo de pensar, sentir e agir de um povo.

4 Realidade acessada e vivida cotidianamente pelos docentes, alunos e gestores.

Dentre os docentes que se mostram insatisfeitos e conseguem permanecer em atividade, observamos certa descrença em possibilidades de mudanças, o que resulta, na maioria das vezes, em resistência a mudanças, descrença e resistência manifestadas nas expressões agressivas com colegas, alunos, gestores ou mesmo com a pesquisadora, na repetição de práticas ineficazes, na perda do foco central da atividade profissional e na culpabilização de outrem pelas dificuldades vividas na escola.

Em contrapartida, também observamos docentes que enfrentam os conflitos e buscam superá-los, e, nesses casos, parece haver vivências favorecedoras desse modo de viver a docência, como o tempo de trabalho na escola, a identificação com os objetivos do grupo, a qualidade da formação inicial e continuada e a atuação no máximo em duas escolas, ministrando quantidade menor de aulas. Ficou evidente ao longo do tempo, nos encontros com os docentes, a necessidade de criação de espaços que deem voz aos docentes, possibilitando que possam expressar suas emoções, ideias e pensamentos e, a partir de suas formas e conteúdos, avançar em um processo reflexivo que permita a compreensão de si e da realidade, rumo à conscientização do que é a educação, a escola, a prática docente e sobre o que ela pode ser.

O professor se sabe pensando e sentindo, mas não tem claros os motivos, portanto não pode ser a causa direta de suas afetações. Destarte, no exercício da docência, por vezes caracterizada como tentativa de acerto e erro, observamos que o que prevalece é a frustração decorrente de atividades que não deram certo, de relações desgastantes, da vivência de sentimentos como abandono e desprezo por parte do Governo, da sociedade, da gestão, dos pares e dos alunos.

Nessa direção, metáforas utilizadas pelos docentes como ‘aqui é um deserto’ e ‘aqui é um inferno’ apareceram em situações e contexto diferentes para expressarem o que eles sentiam, viviam e/ou percebiam em relação às condições de trabalho. Ou seja, esses termos estão vinculados às impossibilidades e vivências que instauram a impotência, o que também é observado pela pesquisa realizada por Pedrotti (2019). No entanto, ao utilizarmos a metáfora do Inferno pela perspectiva de Dante Alighieri, o termo ampliou-se e as significações dos professores foram se modificando. Na apreciação do livro *Inferno*, inicialmente utilizado para expressar apenas a dor e o sofrimento, o imobilismo e a prisão, com o tempo seu significado foi se ampliando em significações como: há dificuldades e conflitos, mas estes são passíveis de movimento, o que vale também para o vivido na escola.

Acreditamos que esse deslocamento tenha se dado devido aos momentos de reflexão proporcionados aos professores. Entretanto, é preciso explicitar que o



processo de mudança é lento e que muito do que se avança em movimentos de intervenção e pesquisa não se manifesta de imediato, restando o desafio de novos investimentos em pesquisas e formas de acessar as transformações que a psicologia de perspectiva crítica busca promover na escola.

## REFERÊNCIAS

- Cabral, G. (2019). Condições de trabalho, saúde e adoecimento docente: presenteísmo e absenteísmo em escolas de ensino médio da região central de Rio Branco-AC. *Tecnia*, 4(2), 24-43. <https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/616>.
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30), 17-31.
- Clot, Y. (2006). Vygotsky: para além da psicologia cognitiva. *Pro-posições*, 17(2), 19-30.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Fabrefactum.
- Clot, Y. (2014). Vygotsky: a consciência como relação. *Psicologia & Sociedade*, 26(esp. 2), 124-139.
- Delari Júnior, A. (2000). *Consciência e linguagem em Vygotsky: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Campinas.
- Dugnani, L. A. C. (2016). *Psicologia Escolar e práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade*. [Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (4a ed.). Moraes.
- Freire, P. (1994). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Friedrich, J. (2011). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento uma leitura filosófica e epistemológica*. (A. R. Machado, & E. Lousada, Trans.). Mercado de Letras.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder: Psicología social desde Centroamérica II*. UCA Editores. (Colección Textos Universitarios, 10).
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>.

- Moura, J. S., Ribeiro, J. C. O. A., Castro Neta, A. A., & Nunes, Claudio Pinto. (2019). A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente*, 19 (40), 1-17. <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>
- Paparelli, R. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP: Teses e Dissertações. <https://doi:10.11606/T.47.2009.tde-07122009-145916>.
- Pedrotti, A. de S. (2019). “Era um inferno!”: análise narrativa da construção discursiva da emoção do professor e suas reflexões avaliativas sobre os sistemas municipal e federal de ensino. *Revista Contraponto*. 6(1), 22-39.
- Sawaia, B. (2009) Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>.
- Sawaia, B. B. (2018). Afeto e o comum: categorias centrais em diferentes contextos. In B. B. Sawaia, R. Albuquerque, & F. Busarello (Orgs.). *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. (pp. 29-367). Alexa Cultural. [https://www5.pucsp.br/nexin/livros/2018\\_08\\_06\\_ebook\\_afeto\\_comum.pdf](https://www5.pucsp.br/nexin/livros/2018_08_06_ebook_afeto_comum.pdf).
- Sawaia, B. B., & Magiolino, L. S. (2016). As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão. In L. Banks-Leite, A. L. B. Smolka, & D. D. Anjos (Eds.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Mercado das Letras.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In V. L. T. Souza, A. P. Petroni, & P. C. Andrada, (Orgs.). *A psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem*. (pp. 11-28). Loyola.
- Souza, V. L. T. (2019). A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contexto de desigualdade: arte e imaginação na escola. *Psicologia em Revista*, 25(2), 689-706.
- Souza, V. L. T., & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Revista Obutchénie*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>.
- Spinoza, B. (2009). *A ética*. (T. Tadeu, Trad.). Autêntica.

- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas* (Vol. 1). Visor. (Trabalho original proferido entre 1924-1934).
- Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In *Obras escogidas*. Visor. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2a ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes.