

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: Desenvolvimento Emocional Docente em Questão

Artur Bruno Fonseca de Oliveira¹
Ana Ignêz Belém Lima²

RESUMO

A docência tem sido uma experiência marcada por sofrimento e adoecimento. Tais processos estão em íntima relação com as emoções, de forma que o desenvolvimento emocional se constitui num fator protetor da saúde mental. A Psicologia pode articular práticas com o objetivo de desenvolvimento emocional dos professores quando está atenta às múltiplas determinações que suscitam as mais diversas emoções. Objetiva-se analisar o trabalho das psicólogas escolares e educacionais da SEDUC-CE acerca da sua atuação junto aos professores do Ensino Médio no que tange ao desenvolvimento emocional desses profissionais. O trabalho das psicólogas se caracteriza pela contradição entre práticas reprodutoras, que não contribuem para o desenvolvimento emocional de professores, e práticas transformadoras, que contribuem para isso.

Palavras-chave: Psicologia; Formação de Professores; Desenvolvimento Emocional.

THE ROLE OF PSYCHOLOGY IN THE EDUCATION SECRETARIAT OF THE STATE OF CEARÁ: THE TEACHER'S EMOTIONAL DEVELOPMENT IN QUESTION

ABSTRACT

Teaching has been an experience marked by suffering and illness. These processes are closely related to emotions, so that emotional development is a protective factor for mental health. Psychology can articulate practices with the objective of the emotional development of teachers when it is attentive to the multiple determinations that give rise to the most diverse emotions. The objective of this paper is to analyze the work of school and educational psychologists from SEDUC-CE about their work with high school teachers regarding the emotional development of these professionals. The psychologists' work is characterized by the contradiction between reproductive practices, which do not contribute to the emotional development of teachers, and transformative practices, which contribute to it.

Keywords: Psychology; Teacher Education; Emotional Development

Submetido em: 10/4/2023

Aceito em: 23/6/2024

Publicado em: 29/10/2024

¹ Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0080-4733>

² Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6106-9229>

INTRODUÇÃO

Cada vez mais os professores têm se queixado das condições de trabalho, dos desafios que encontram em sua prática e da impossibilidade de superá-los, da sensação de desamparo frente à tarefa de ensinar os alunos etc. Frequentemente essas queixas se evidenciam como adoecimento, temática que tem sido cada vez mais denunciada em pesquisas educacionais e da psicologia (Campos; Leal; Facci, 2016; Santos; Pereira; Negreiros, 2020).

No presente trabalho, saúde mental e adoecimento dos professores são compreendidos como fenômenos intimamente vinculados a situações concretas e objetivas da realidade escolar e do trabalho docente, não da “subjetividade do professor, de questões pessoais” (Facci; Urt, 2020, p. 12). Busca-se, nesse sentido, contrapor uma ideia naturalizada de adoecimento psíquico, apartada de influências sociais e históricas.

Assim, consideram-se determinantes sociais do adoecimento psíquico de professores, os quais estão relacionados:

à falta de reconhecimento da sua função; à falta de respeito dos alunos, dos governantes e sociedade em geral; a baixos salários; a diminuição dos espaços de discussão coletiva; a tripla jornada; a sobrecarga de trabalho; a baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; a culpabilização pelos resultados negativos dos alunos; a invasão do espaço domiciliar; a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular, entre outros (Santos; Facci, 2012, p. 222).

Por isso, os processos de sofrimento e adoecimento estão vinculados ao acúmulo de experiências mobilizadoras e geradoras de afetos negativos (Silva; Tuleski, 2015), os quais vão fragilizando a pessoa, deixando-a cada vez mais vulnerável e suscetível à desorganização e à desintegração psíquica. Assim, é possível ver que as emoções são contextualizadas e estão ligadas a essa condição dinâmica e transformadora da saúde mental.

Sabendo da importância dos afetos, pode-se questionar como estes têm sido tomados do contexto da prática docente e nas formações de professores, já que há implicações que um processo formativo na prática docente e na vida desses profissionais (Visintainer; Soares, 2019; Rodrigues; Menezes; Candito, 2022). Defende-se a importância de que os espaços formativos se constituam em momentos que contemplem os afetos, oportunizando um espaço de expressão das emoções, bem como de promoção de desenvolvimento emocional (Souza *et al.*, 2019).

Ademais, o trabalho com as emoções faz frente às propostas conteudistas e tecnicistas, pois não há como se construir um pensamento, uma ideia e, por conseguinte, uma prática, sem tomar como base a emoção, pois o pensamento surge da dimensão afetiva (Vigotski, 2001). As emoções possuem uma característica fundante de novos processos psíquicos. Elas mobilizam o que há de humano no homem.

É importante considerar que não é toda abordagem da Psicologia que considera os afetos da forma como tem sido discutida nesta pesquisa. Logo, não é toda abordagem Psicológica que contribuirá, de fato, para o desenvolvimento emocional, considerando a complexa relação sujeito-meio, contextualizando os afetos, atuando de forma crítica.

Na realidade escolar, se tem uma forte expectativa de que a Psicologia possa solucionar muitos problemas, incluindo supostos desajustes e desconexões (Ramos, 2011). Em se tratando da saúde mental de todos aqueles que compõem o cenário escolar, as expectativas sobre a suposta ajuda da Psicologia são ainda maiores, tendo em vista a tradição da Psicologia em privilegiar aspectos intrapsíquicos (Patto, 1999; Fonseca; Negreiros, 2021).

Sendo assim, apesar da Psicologia ter um histórico de intervenções na educação distantes de uma abordagem contextualizada e crítica (Patto, 2005; Fonseca; Negreiros, 2021), contribuindo para silenciar questões sociais e políticas no ambiente escolar, podemos remeter a avanços no que se refere a uma atuação mais contextualizada.

Assim sendo, no presente trabalho, serão analisados aspectos da atuação da Psicologia Escolar e Educacional na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), onde estão desde 2017, sendo um trabalho recente. Esse cenário de desenvolvimento do trabalho de Psicologia Escolar e Educacional se constitui num fator que inquieta os pesquisadores por dúvidas quanto à sua prática junto a professores.

A partir das discussões e questões trazidas, formulou-se como objetivo da pesquisa: analisar o trabalho das psicólogas escolares e educacionais da SEDUC-CE acerca da sua atuação junto aos professores do Ensino Médio no que tange ao desenvolvimento emocional desses profissionais. Agora, será apresentado o percurso metodológico desta pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa assentou-se sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, pautada no método marxista do materialismo histórico e dialético, o qual preconiza que a análise das leis gerais que governam o funcionamento da realidade não ocorre quando se restringe à superfície da manifestação imediata dos fenômenos em questão (Bulhões; Martins, 2019).

O que se apresenta como real é atravessado por múltiplas determinações, de forma que a apreensão essencial está condicionada à progressiva reconstrução do movimento interno contraditório que o constituem e que o negam simultaneamente (Marx, 1941/2011). A Psicologia Histórico-Cultural se utiliza dessa compreensão, por exemplo, do psiquismo, como produção subjetiva da realidade objetiva, orientando os indivíduos na realidade concreta (Pasqualini; Martins, 2015).

Na busca pelo estudo dos fenômenos humanos e sociais seguindo a linha marxiana, Vigotski (1995) defendeu busca por superar procedimentos descritivos, fenomênicos, com vista à descoberta das relações e dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência objetiva dos fenômenos, a busca da gênese e do desenvolvimento do fenômeno.

Um procedimento utilizado para a compreensão complexa dos fenômenos humanos e sociais é a análise da relação dialética singular-particular-universal na constituição dos fenômenos humanos. De acordo com Lukács (1967), a singularidade está no plano da aparência do fenômeno, de modo que não nos revela, pelo contato sensível, sua essencialidade concreta.

Superar a aparência do fenômeno requer descortinar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, chegando às múltiplas mediações que o determinam e constituem. Nesse processo, identificam-se elementos universais na singularidade mediados pela particularidade (Pasqualini; Martins, 2015). Esta se constitui no elo entre singularidade e universalidade. Demarca-se aqui a ideia de que o modo de ser da singularidade é sempre condicionado por elementos particulares, por meio dos quais a universalidade se concretiza.

No presente estudo, podemos ver que a relação entre as dimensões singular-particular-universal pode ser vista tomando como centro a prática da Psicologia Escolar e Educacional junto a professores do estado do Ceará em sua singularidade, sem deixar de tomar o universo dessa prática, com todos seus desafios, limites e superações, avanços e retrocessos, no contexto brasileiro. Ademais, foi considerada as determinações sobre a prática dessas psicólogas, tais como: a sua formação profissional, as orientações vigentes para o trabalho delas, as expectativas sobre seu trabalho, as representações sociais estereotipadas sobre a Psicologia, as demandas que emergem da realidade concreta, dentre outras.

Contexto do estudo

A pesquisa foi desenvolvida ao longo dos anos de 2020 a 2022, no estado do Ceará, que possuía à época 730 escolas estaduais, junto às quais atuam 30 psicólogas escolares e educacionais desde 2017. É importante dizer que esse ocorrido se trata de um marco de inserção da Psicologia no serviço público de educação no estado do Ceará, salvo projetos pontuais anteriores, restritos e sem visibilidade.

Às psicólogas foi orientado que atuassem junto aos Professores Diretores de Turma (PDT), os quais se constituem como profissionais de referência para os alunos no que se refere às questões mais pessoais, emocionais e motivacionais referentes à vida escolar. A atuação junto aos professores se constituía em proporcionar formação e suporte no que tange ao desenvolvimento das competências socioemocionais nos alunos, baseado em documentos orientadores do Instituto Ayrton Senna, os quais exerceram influência inclusive na construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

As psicólogas não atuam em uma escola específica. Executam o trabalho de forma itinerante, circulando em várias escolas do estado, além de se concentrarem nos órgãos centrais do sistema educacional estadual: Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs).

Procedimentos de produção de informações

De início, foi aplicado um questionário sociodemográfico, por meio da ferramenta on-line *Formulários Google*. O intuito foi de caracterizar um perfil profissional delas. Isso foi importante para saber de que lugar elas emitem as suas concepções acerca do seu papel. Ao todo, responderam ao questionário 16 psicólogas.

Após ser aplicado o questionário sociodemográfico, se deu início a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Foram escolhidas aquelas que mencionam as bases da Psicologia Escolar e Educacional Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural e aquelas

que indicam a base teórica da teoria dos cinco fatores da personalidade (*Big Five*). Esse critério se embasa na hipótese de que psicólogas que dizem ter a base teórica crítica, como a da Psicologia Escolar e Educacional Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, podiam se referir de forma mais crítica sobre a sua atuação, considerando as contradições do contexto e suas múltiplas determinações. Já a escolha por psicólogas que dizem ter a base da teoria dos cinco fatores da personalidade se deveu a que é a norteadora de suas práticas segundo os documentos orientadores.

Ao todo, foram entrevistadas quatro psicólogas, sendo dois homens e duas mulheres. A escolha por atribuir o gênero feminino ao nos referirmos às psicólogas em âmbito geral, se dá porque a maioria delas é mulher. A escolha se manteve mesmo na entrevista, em que o número de homens e mulheres foi o mesmo.

As entrevistas ocorreram ao longo do mês de janeiro de 2022, de forma remota, por meio do Google Meet. Elas tiveram cerca de uma hora de duração e foram gravadas com a permissão das participantes. Para preservar o sigilo da identidade das participantes da entrevista, estas são identificadas neste trabalho da seguinte forma: P1, P2, P3 e P4.

Procedimentos de análises

As informações provenientes do questionário sociodemográfico foram analisadas por meio da estatística descritiva, que se procedeu por meio dos gráficos estatísticos gerados pela ferramenta on-line *Formulários Google*. Já as entrevistas foram analisadas por meio propriamente do método que toma a Psicologia Histórico-Cultural por base, proposto por Asbahr (2010), Fonseca (2018) e Fonseca e Negreiros (2019).

Conforme indica Lucaks (1967), a análise dos dados começa com a apreensão do real imediato. Após essa primeira aproximação, foi realizada a descrição empírica, na qual as informações foram organizadas em categorias descritivas que surgem das temáticas que se apresentam com maior frequência.

Posteriormente, foram organizadas as categorias analíticas que surgiram a partir da articulação dos dados da realidade (expressos pelas psicólogas) e dos pensamentos teóricos (Meira, 2010). As categorias analíticas foram “Práticas reprodutoras”; “Práticas transformadoras”. Sendo discutida a unidade de análise central do objeto de pesquisa, conforme processo de investigação inspirado no método vigotskiano (Vigotski, 2009): a prática de psicólogas escolares e educacionais junto aos professores da rede estadual do Ceará.

Este trabalho teve o respaldo ético para poder ser desenvolvido conforme se orienta pelas resoluções MS/CNS nº 466 de 2012, MS/CNS nº 510 de 2016. Além disso, também nos norteou a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, a qual traz orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

RESULTADOS

Síntese do perfil das psicólogas

Profissionais formadas, em sua maioria, em IES particulares; possuem aprofundamento dos estudos em Educação, com, pelo menos, cursos de formação na área; possuem experiência na atuação em Psicologia numa dimensão ampla, mas não tão evidente no campo da Educação; a maioria está satisfeita com o trabalho, mas insatisfeita com o salário; a maioria diz se nortear pelo referencial teórico psicanalítico ou humanista.

Trajetória profissional das psicólogas

Em síntese, a trajetória profissional das psicólogas é marcada por experiências na graduação em Psicologia marcadas por aproximações ao campo Escolar e Educacional, por meio de trabalho e estágio, disciplinas e professores marcantes, leituras e estudos na área. Além disso, destacou-se a experiência com a Educação Biocêntrica na trajetória das psicólogas entrevistadas e experiências profissionais em psicologia e especificamente no campo Escolar e Educacional.

Práticas desenvolvidas pelas psicólogas da Seduc-CE

As psicólogas fizeram uma construção histórica de suas práticas desde a entrada no contexto do SEDUC-CE. De início, o trabalho desenvolvido por elas estava relacionado, ainda que indiretamente, ao desenvolvimento das competências socioemocionais nos alunos. Primeiramente, passaram por intensa formação a respeito das competências socioemocionais, organizadas pelos representantes do Instituto Airton Senna (IAS) em parceria com a SEDUC. Após essa formação, as psicólogas ingressaram no trabalho junto aos Professores Diretores de Turma

P2: Na formação é que nós entramos. Não é somente o psicólogo. É o psicólogo junto a uma outra figura da secretaria, que é chamada de CRPPDT (Coordenadora Regional do Projeto Professor Diretor de Turma). É uma professora, uma educadora, que passa a trabalhar também nas coordenadorias, nas regionais. Ela é a principal responsável pela formação. O psicólogo é o parceiro que tá junto (SEDUC, 2017).

Nas formações, além de trabalharem as noções de competências socioemocionais para subsidiar o trabalho dos PDTs junto a elas, era ensinado o manuseio e a aplicação de um instrumental de avaliação das competências, as Rubricas. Esse instrumental é composto de itens que devem ser respondidos, pelos próprios alunos, sobre suas experiências pessoais e educacionais. Os itens correspondem a competências que se reúnem em cinco domínios: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional, abertura ao novo.

À aplicação e avaliação do instrumental, seguia-se a intervenção docente focada no desenvolvimento das competências socioemocionais, como afirma P3: “Então era um instrumental que era aplicado aos alunos, antes do trabalho com as competências socioemocionais. A partir daí, cada turma definia, a partir dessas Rubricas, quais as competências que deveriam ser trabalhadas no decorrer do ano letivo”.

Tal trabalho foi alvo de críticas, como relata a P2 acerca da influência de organismos internacionais nas políticas educacionais “apesar de entender e ter algumas questões, não à política em si, desenvolvimento de competências socioemocionais, mas a sua origem, a OCDE (Organização de Cooperação ao Desenvolvimento Econômico) etc”.

Apesar do trabalho parecer de replicação, as psicólogas puderam ter mais liberdade ao trabalharem junto aos professores nos momentos formativos, como afirma a P1: “A gente ia para a formação e quando voltava replicava. Tem muito esse trabalho de replicar Só que a gente ia fazendo outras coisas pra... é porque eu não consigo fazer esse trabalho de repetir, sabe? Eu gosto de fazer uma coisa diferente”.

Então, o trabalho dependia mais dos recursos teóricos e técnicos que cada psicóloga tinha desenvolvido em sua trajetória profissional e das possibilidades do meio. Algumas relatam que puderam desenvolver algo mais voltado para a Psicologia Escolar e Educacional, ressaltando suas grandes contribuições, quando pensada e praticada num viés sociocrítico, como as atuações de fundamentação Histórico-Cultural e perspectiva biocêntrica, sendo essa última mais comentada pelas profissionais entrevistadas como fundamentação de suas propostas de trabalho em Psicologia Escolar e Educacional.

P2: E eu acredito muito que a psicologia educacional, se ela tiver um viés mais sociocrítico, ela pode buscar e procurar esse viés né, com muita criatividade. A secretaria dá muita autonomia metodológica ao profissional psicólogo, tanto é que as atuações no chão de cada regional têm muito o rosto de cada psicólogo de acordo com a sua concepção teórica. Então essa liberdade, ela existe (SEDUC, 2017).

P1 chega a referir que, mais do que os documentos e diretrizes que buscam nortear a sua atuação, as ideias freireanas e a Educação Biocêntrica “são mais decisivos” (sic) para a sua atuação. P2 segue na mesma linha e diz que

aqui na minha experiência, na minha regional, tem muitas ações que são bem ligas à Educação Biocêntrica, porque eu tenho essa identidade. Então tudo tem digamos assim, a cara da Educação Biocêntrica. Enquanto psicólogo educacional eu levo mão desse tipo de vivências, de intervenções (SEDUC-CE, 2017).

Dada a liberdade que cada profissional da Psicologia Escolar e Educacional teve nesse momento do trabalho na SEDUC-CE, vemos uma diversidade de formas de atuação junto a professores com a temática das competências socioemocionais, apesar de bases teórico-práticas em comum.

Aos poucos, a partir de uma maior visibilidade das psicólogas, muitas outras demandas passaram a chegar. Assim, o trabalho com as competências socioemocionais ficou em segundo plano, como afirma P2: “então, muitos motivos que a gente se afastou diretamente dessa parte formativa socioemocional, mas sem fugir dela”.

P3: E nós psicólogos acabamos, aos poucos, começou a ampliar um pouco essas nossas atividades. Porque no início estava muito focada na aplicação da Rubrica. Só que outras demandas começaram a aparecer também nas escolas. Demandas de sofrimento mental, demandas de automutilação de alunos, demandas de ideação suicida e as escolas começaram a procurar os psicólogos também pra fazer momentos com alunos, pra ter momentos com os professores, né (SEDUC-CE, 2017).

Com a pandemia, outras demandas surgiram à equipe de psicólogas, sobretudo com relação à saúde mental docente. P2: “Nos últimos anos, de 2020 pra cá, o foco ficou muito ligado ao impacto da pandemia. O impacto emocional, a saúde mental”. Assim, espaços virtuais de acolhimento social e emocional de educandos e educadores, passaram a ser construídos.

Segundo o relato do P2, esses encontros tiveram cunho mais vivencial, além da escuta de qualidade e “conversa ao pé do ouvido”. No que se refere à logística, os grupos eram menores para facilitar a relação de cuidado e para que se pudesse ter a escuta mais próxima e disponível.

A metodologia, segundo P2, objetivava a organização da comunicação em grupo, construção de relacionamentos, a tomada de decisões e resolução de conflitos, além de oferecer aos participantes a oportunidade de expressar suas opiniões, suas dúvidas, seus anseios e de exercitar a escuta, como forma de desenvolver a consciência da realidade. Os encontros favoreceram a construção de uma rede de apoio emocional colaborativa

P2 ressalta alguns retornos dos professores quanto a importância que os trabalhos de grupos tiveram, sobretudo lidar diretamente com as dores dos alunos:

Eles ansiavam por esses momentos. Era tipo “não vejo a hora de ser novamente a vez do nosso grupo”, porque eram vários grupos. “não vejo a hora de voltar novamente, porque esse é um momento que eu tenho a minha catarse, é o momento que eu falo, que eu sou eu mesmo, que eu posso expressar minha angústia. Eu não tenho medo de me expressar aqui. Eu sinto o apoio mútuo” (SEDUC-CE, 2017).

Outro aspecto importante para caracterizar as práticas desenvolvidas pelas psicólogas, apontado por P1, é a adaptação às necessidades da escola, o que gerava a pressão para que fosse algo mais prático: “Eles preferem que a gente já traga alguma coisa não necessariamente pronta, mas que possa ser adaptada à realidade da escola, um trabalho mais prático, que tem que ser otimizado”.

A prática das psicólogas também ganha a dimensão de algo que vai sendo, aos poucos, conquistado. Para isso, foi necessário olhar além das demandas que chegavam, ou seja, tomá-las como oportunidade de desenvolver algo a mais. Além disso, foi necessário inserir-se em equipes, projetos e estruturas já formadas para que o trabalho pudesse ocorrer, como expressa P1: “E aí eu fui adentrando em alguns espaços que antes não se pensava em ter um psicólogo. Tem sido positivo porque tem dado outra visão a respeito de um mesmo fenômeno. Mas é um pouco desafiador, sabe”.

Assim, dentro do possível, as psicólogas vão desenvolvendo seu trabalho, buscando adequar expectativas, necessidades, interesses e a importância dada, pelas escolas, ao seu trabalho para que algo pudesse ser feito frente às queixas escolares e às questões percebidas por esses profissionais. Temos, então, uma prática que vai sendo transformada na medida em que ocorre a inserção das psicólogas no sistema educacional no Estado do Ceará.

2.4 Dificuldades e desafios apontados

Nesse tópico, estão reunidas as dificuldades e os desafios apontados pelas psicólogas a respeito do seu trabalho. Primeiramente, é trazido o aspecto da

quantidade de atividades que a SEDUC (im)põe sobre as escolas, para que desenvolvam rapidamente, o que impede que uma proposta mais profunda ocorra.

P1: As escolas estão sentindo muito atarefadas com a série de projetos e ações que vêm da SEDUC. Só que é às vezes é uma quantidade tão grande de ações que a gente planeja bem né pra gente direcionar um pouco para as escolas, mas acabam não aceitando. Então um trabalho mais dialógico, mais reflexivo nem sempre é viável (SEDUC-CE, 2017).

Essa situação acaba por gerar a expectativa de que o trabalho da Psicologia resolva os problemas rapidamente a partir da aplicação de certas técnicas e instrumentos. Foi possível detectar esse aspecto em uma fala de P2:

A lógica é “Bom, tem pessoas em sofrimento na comunidade escolar, então põe o psicólogo que ele vai fazer escuta ou utilizar qualquer outro instrumento, ou qualquer outra metodologia que pertença à psicologia e vai resolver o problema”. E não é assim que funciona (SEDUC-CE, 2017).

Quando uma proposta de trabalho apresenta uma conotação mais profunda, não é aceita pela escola. Muitas vezes, as intervenções propostas ganham status de “perda de tempo”, sendo o foco muito voltado para os resultados de aprendizagem. Assim, tudo o que não toca aos resultados passa a ser desvalidado.

P1: Tem escolas que já falaram pra mim que não desejam priorizar o trabalho assim do tipo. Porque perde muito tempo e tudo o mais, né. Toda aquela sensação de que “ah! Parar para falar um pouco sobre as emoções é perder tempo”. Então assim, no começo era bem frustrante pra mim (SEDUC-CE, 2017).

Outra dificuldade é de não conseguirem estar mais inseridos na realidade de cada escola circunscrita nas regionais de atuação, como afirma P4: “no mundo ideal, né (risos) a gente gostaria de poder trabalhar mais de perto e mais frequentemente com todas essas escolas, né”. A presença mais frequente das psicólogas nas escolas ajudaria na promoção de um trabalho continuado, como afirma P3: “Eu acredito que o grande desafio hoje seja encontrar formas de ter um trabalho mais continuado junto às escolas. Que eu acho que é o grande desafio, da gente ter condições de fazer um trabalho mais continuado e não trabalhos pontuais”.

Além de não conseguirem estar de forma mais frequente nas escolas, quando os profissionais se organizam para realizarem as visitas ainda lidam com entraves relacionados à logística, como afirma P1: “Já teve período que eu precisava ir para uma escola, mas não tinha vaga no carro”. O acompanhamento das repercussões do trabalho desenvolvido apresenta-se, pela fala das psicólogas, impossível, como afirma P4: “Como é uma diversidade muito grande de escolas, muitos professores, muitos estudantes, às vezes a gente faz uma ação e demora muito tempo pra poder voltar. E às vezes nem voltamos, nem sabemos dos efeitos”.

Todas as dificuldades apresentadas acabam pondo as profissionais da Psicologia Escolar e Educacional em conflito com suas convicções, com a forma que aprenderam sobre o trabalho nesse campo de atuação. Sobre isso, P1 diz que “Eu fui percebendo que algumas prioridades da psicologia educacional não funcionavam aqui nas escolas.

Então, tipo o que eu aprendi na época da graduação e que eu fui também reforçando com alguns cursos não funcionava muito com a realidade aqui”.

Em resumo, vê-se grandes dificuldades e desafios vividos pelas profissionais de psicologia da SEDUC. Tais dificuldades e desafios estão relacionados preponderantemente às estruturas e à organização nas quais o trabalho da psicologia ocorre, bem como à expectativa de um trabalho aligeirado.

AMPLIANDO REFLEXÕES: O QUE PODEMOS ANALISAR A PARTIR DAS VOZES DAS PSICÓLOGAS

Após a exposição feita, observamos que a realidade se apresenta ainda de forma fragmentada, caótica e desorganizada, apesar de apresentar-se com todas as condições de ser captada em uma totalidade cognoscível. Por isso, a seguir é apresentada uma síntese organizadora a partir do confronto do real imediato com as teorias.

Práticas reprodutoras

Nesta categoria analítica, discutimos as práticas desenvolvidas pelas psicólogas escolares e educacionais que se caracterizaram por reproduzirem, replicarem ações (im) postas pela SEDUC, pelo IAS e pela OCDE.

As práticas reprodutoras junto aos professores, de forma mais forte, estiveram relacionadas ao trabalho com o desenvolvimento de competências socioemocionais. É importante refletir sobre os aspectos ideológicos que estão por trás dessas (im)posições para que se compreenda o caráter reprodutor e replicador da prática das psicólogas no trabalho junto aos docentes.

Tais aspectos ideológicos estão presentes desde as primeiras diretrizes destinadas ao Ensino Médio, que datam dos documentos oficiais de 1998, as quais indicam que caberia à educação “preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, consolidando a aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências de caráter geral requeridas por uma organização produtiva, que exige rápida assimilação das mudanças, criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas” (Magalhães, 2021, p. 63).

Sendo o Ensino Médio considerado o momento oportuno para a formação do futuro profissional, dava-se ênfase ao desenvolvimento de competências cognitivas – pensamento abstrato, a capacidade de deduzir, inferir, solucionar problemas e aprender – importantes para a produtividade do exercício profissional.

Essa perspectiva está associada ao neoliberalismo e à visão mercadológica que adentrou o campo educacional, o “modelo de competências”. Tal modelo abarca as mudanças no mundo do trabalho e a tentativa de atendê-las já no período escolar por via de uma pedagogia das competências. A escola vai assumindo, de forma cada vez mais forte, a função de preparo para a entrada dos jovens no mundo do trabalho (Magalhães, 2021).

Aos poucos vai surgindo, nesse cenário, a importância dada aos fatores emocionais, tendo em vista que fatores cognitivos não davam mais conta das exigências lançadas aos trabalhadores. Nesse momento, caberia à educação básica a incumbência de desenvolver as competências emocionais, continuando a atender demandas do

mercado de trabalho. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que data de 2018, já vemos como parte da formação integral dos estudantes o desenvolvimento de “habilidades socioemocionais”.

Como pano de fundo dessa centralidade dada às competências socioemocionais, temos a articulação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que vai promover essa revitalização da noção de competências, de cognitivas para socioemocionais, sobretudo no Brasil por meio do Instituto Ayrton Senna (AIS), tendo influência na Base Nacional Comum Curricular (Magalhães, 2021).

Assim, a Lei nº 13.415, de 2017, ao tratar da BNCC do Ensino Médio, modifica o artigo 35-A da LDB e estabelece que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2018, s/p).

Está claro o viés neoliberal. Articula-se toda uma metodologia para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos com a finalidade de que estes sejam, no futuro, mais produtivos, mais adaptáveis a um mercado de trabalho cada vez mais incerto e fluido, com a finalidade de colaborarem com a movimentação do capital e, assim, conseguirem desenvolver a nação por meio de sua atividade produtiva mais assertiva, porque mais habilitada socioemocionalmente. Associa-se as competências socioemocionais como um importante instrumento para melhoria de índices econômicos, sociais e educacionais e com possíveis impactos sobre as desigualdades sociais.

Os professores teriam fundamental importância no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, sendo a sua capacidade em promover essas competências colocada como foco de trabalho em formações continuadas para esses profissionais. Inclusive já é característico da OCDE a importância dada à formação dos professores, sendo estas consideradas oportunidade para que consigam apreender a lidar com as mudanças no seu trabalho em decorrência das novas demandas que lhes chegam. Para a OCDE, os professores precisam admitir que suas funções se ampliaram, e sentir a necessidade de adquirir novas competências para responder a um mundo em mudanças (Maués, 2014).

Podemos considerar que as formações reproduzidas pelas psicólogas escolares e educacionais da SEDUC em torno das competências socioemocionais serviram a essa finalidade. Nesse sentido, as práticas da Psicologia contribuíram para fazer reverberar toda uma lógica adaptacionista nos espaços formativos. Essa lógica está presente desde quando a Psicologia se desenvolveu como área de atuação no ambiente escolar e educacional (Naves; Silva, 2020, p. 3).

Nessa época, a Educação recorreu aos conhecimentos psicológicos para solucionar problemas que se constituíam em verdadeiros entraves para a aprendizagem dos discentes, e, por consequência para a ascensão social, formação de trabalhadores qualificados e desenvolvimento nacional (Negreiros *et al.*, 2020). Ainda hoje, há práticas da Psicologia que têm se colocado a serviço da regulação e controle das pessoas, assumindo o status de saber popularizado para a manutenção do sistema político e econômico.

Quando se fala de emoções, encontramos na Psicologia, como campo de saber e práticas, contribuições diversas e contrapostas, para compreensão do seu funcionamento e da sua função para o desabrochar das potências humanas. Então, com sua expertise sobre as emoções, a Psicologia teria muito a contribuir para que esse elemento potencializasse a aprendizagem e a transformação da conduta e não limitasse o processo educacional.

Observa-se, no entanto, que a atuação da Psicologia no campo escolar e educacional, que já se caracterizou pelo uso de testes e por uma atuação clínico-individualista com vistas a diferenciar, controlar e corrigir (Patto, 1999). O estado do Ceará repete essa lógica possuindo um caráter tecnicista, ortofrênico e reducionista.

Além disso, as falas das psicólogas entrevistadas põem em evidência ainda uma prática avaliativa do fazer da Psicologia no âmbito educacional, já que as Rubricas se constituem em instrumentos avaliativos das competências socioemocionais. Antigas práticas que vão assumindo novos rostos.

A questão se torna, a nosso ver, mais problemática, quando se imputa aos professores a responsabilidade de aplicar e avaliar esse instrumento, conforme expõem as psicólogas entrevistadas, sendo estas responsáveis pelo treinamento dos educadores para que assim procedam.

Vemos aqui o saber psicológico invadindo o campo educacional sem que houvesse qualquer diálogo entre ambos, a dominação de um saber sobre o outro num processo de psicologização dos fenômenos sociais e educacionais, e o trabalho docente sendo esvaziado. Vemos também responsabilidades docentes sendo acumuladas sem debates, diálogos, sem que estes tenham escolha alguma. Temos, com isso, uma face da prática de Psicologia Escolar e Educacional que cala, amordaça e subordina os professores.

Respaldamos essas afirmações, além da constatação do real por meio das falas das psicólogas, nas reflexões de Affonso (2018), a qual denuncia que entre os anos 1990 e 2016, verifica-se intenso processo de reestruturação produtiva das escolas numa espécie de projeto articulado que envolve, dentre outros aspectos, a destituição de competências dos profissionais de educação, perda de autonomia do professor, mecanização do trabalho docente. Não há dúvidas de que essas práticas não contribuem para o desenvolvimento dos professores de um modo amplo, quiçá do seu desenvolvimento emocional.

As psicólogas relatam que as queixas de ordem psicológico sobre o campo pedagógico são encaradas por muitos professores como algo ruim. Muitos educadores se sentem despreparados para trabalharem em prol das novas exigências e se angustiam frente às novas demandas. As formações que recebem nunca foram suficientes para que pudessem se sentir seguras com o trabalho junto às competências socioemocionais.

É importante considerar que os autores desta pesquisa não discordam da importância que as emoções têm para a vida psíquica, para a aprendizagem e para o alcance de capacidades humanas complexas. No entanto, não se concorda com a intensão de torná-las centrais para a concretização de objetivos neoliberais ao ponto de deturpar as funções precípuas da educação³.

³ Entende-se que a função da Educação é de conscientização, transformação e emancipação humana e social, com base no referencial Histórico-Cultural da presente pesquisa.

Os autores concordam com Magalhães (2021), ao afirmar que o aspecto socioemocional deve ser algo intrínseco ao processo de escolarização pelo seu caráter de inserção social e cultural que a escola deve promover. Assim, deve ser preocupação da escola formação cultural dos sujeitos na qual perpassa a dimensão da sociabilidade e das emoções.

Enquanto se insistiu nessa forma de atuação que amordaça e subordina, observamos que as práticas reprodutoras acabam não dando conta das reais necessidades das escolas e dos professores, justamente por replicarem noções de que as supostas soluções vêm “de cima para baixo” e não partem do contexto, do “chão das escolas”. O cotidiano escolar, os fenômenos que emergem na rotina da escola, a estrutura do sistema educacional, tão problematizadas pelas psicólogas, não são tomados como pauta dessas articulações.

Com as práticas reprodutoras, predomina a visão psicológica de desenvolvimento socioemocional como fenômeno de ordem intrapsíquico, sem que sejam considerados aspectos contextuais e históricos que poderiam, ou não, propiciar o desenvolvimento. Assim, trata-se de uma visão na qual as emoções são tomadas como fenômenos à parte de toda a dimensão psíquica, como algo cindido da cognição.

Tal cisão está presente inclusive nos documentos legais, que trazem, de um lado, as competências cognitivas e, de outro, as competências não cognitivas – as socioemocionais. Trata-se de algo problemático, pois “a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (Vigotski, 2009, p. 16). E justifica sua afirmativa ressaltando que, ao desconsiderar a relação entre pensamento e afeto, o pensamento é transformado “em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, [dissociados] de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envoltimentos do homem pensante”.

Assim, o trabalho com as emoções e a sociabilidade deve atravessar todo o processo educacional, como, de fato, um aspecto curricular, e não se resumir a contatos com os PDTs, ou numa disciplina focada nisso. Afinal, há uma “estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem” (Vigotski, 1998, p. 95).

Como processo psicológico, o desenvolvimento emocional ocorre a partir da mediação do outro, já que, apesar das experiências emocionais serem de natureza subjetiva, não são independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionadas à qualidade das interações entre os sujeitos, que dão tonalidade às experiências vivenciadas. É a atenção dada à intersubjetividade nas formulações de Vigotski sobre o desenvolvimento emocional (Tassoni; Leite, 2011).

Em suma, o desenvolvimento emocional dos professores não é foco de atenção das práticas reprodutoras das psicólogas escolares e educacionais, nem tampouco se constitui num aspecto que recebe influência dessas práticas. Tendo caracterizado e problematizado as práticas reprodutoras, cabe, a seguir, discutir acerca das práticas transformadoras junto aos professores.

Práticas transformadoras

Para a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, a qual se fundamenta no materialismo histórico e dialético, as práticas transformadoras se constituem na contradição. Isso porque é justamente na materialidade concreta, que se apresenta com aspectos que produzem alienação, impedimentos e limitações, que se encontra a possibilidade de superação, transformação e libertação (Tanamachi; Meira, 2003).

As psicólogas da SEDUC produziram práticas que consideramos transformadoras justamente quando passaram a compreender as contradições existentes entre o que acreditavam e esperavam de sua atuação no sistema educacional do Estado do Ceará e o que era (im)posto a elas.

Elas passaram a se disponibilizar para as queixas que emergiam do cotidiano escolar. O atendimento à queixa escolar nem sempre se constitui numa prática que busca a transformação da realidade material. Por vezes, o atendimento à queixa escolar é caracterizado por modos de culpabilizar, patologizar e medicalizar aqueles que supostamente fogem ao padrão de normalidade (Souza, 2007).

Consideramos que a experiência das psicólogas de atendimento às queixas escolares é transformadora porque não ocorre aprioristicamente. A Psicologia Escolar e Educacional crítica está relacionada com práticas que vão se constituindo na medida em que os profissionais se apropriam do contexto, compreendem as inúmeras relações que se produzem nele e avalia aspectos problemáticos. Afinal, “desconsiderar este contexto é [...] atuar com soluções paliativas e naturalizantes dos problemas (Peretta, 2014, p. 294).

Em muitas falas, as psicólogas sinalizam que quando eram solicitadas pelas escolas, buscavam fazer uma escuta compreensiva da situação. Essa postura está de acordo com o que indica Angelucci (2007) sobre o atendimento à queixa escolar. A partir de uma primeira escuta, projetos de intervenção com características mais amplas, institucionais, eram desenvolvidos junto às escolas, principalmente projetos direcionados aos professores e à gestão. Alguns relatam que poucas vezes fizeram um trabalho diretamente com os alunos.

Essas práticas transformadoras eram desenvolvidas com muitos entraves, pois ainda se vê uma expectativa de que a atuação se resume a corrigir efeitos inesperados no campo educacional, como já discutimos anteriormente, além da expectativa por trabalhos que apresentassem resultados rápidos.

Sobre a chance de realizar um trabalho mais coerente, mesmo em meio aos entraves, Tanamachi e Meira (2003) chama atenção para uma discussão importante quando afirmam que o lugar da atuação do psicólogo é o lugar possível. Com isso, ressaltamos que “É essencial compreender por que os profissionais da Educação nos solicitam atendimentos. A partir disto, cria-se a possibilidade de transformar estes pedidos em propostas de intervenção mais amplas, que prevejam a participação dos diversos atores escolares (peretta, 2014, p. 295). Mas ressaltamos que esse lugar do possível não pode ser confundido com o lugar do conformismo, da acomodação que é obstáculo à luta.

Muitas ações das psicólogas ratificaram que a prática profissional transformadora é construída a partir das condições objetivas da realidade. É nessa construção, que se dá em meio à tensão entre expectativas, possibilidades reais e o “que fazer” profissional, que se produzem práticas transformadoras. Por isso, a atuação parte do diálogo, da escuta, da investigação até chegar à ação (Tanamachi; Meira, 2003).

Nessas práticas transformadoras, a concepção de desenvolvimento emocional é oposta a das práticas reprodutoras: uma visão contextualizada, que considera a unidade cognição-afeto, que busca focar nas relações intersubjetivas. Essa perspectiva coaduna com o que defende Andrada *et al.* (2019) a respeito da importância da compreensão do ser humano de forma integral na educação, na qual se articulam as dimensões históricas, culturais e emocionais em um processo permanente e contínuo.

Então, a partir de uma visão ampla e integral, na qual se reúnem múltiplos aspectos constituintes do ser humano, de seu psiquismo e de sua atividade no mundo, é que se tem condições de trabalhar em prol da transformação, sendo, dessa forma, o ser humano capaz de atuar na sua realidade, apesar dos entraves.

Por isso, a partir do que temos discutido acerca das emoções no âmbito escolar e na vida como um todo, ressaltamos que não se trata de se esquivar delas, mas de contemplá-las de forma apropriada. Por isso, as emoções ganham, a partir dessa perspectiva, lugar central na constituição dos modos de relação do sujeito com o mundo, sendo as ações transformadoras aquelas que se constituem dos afetos potencializadores (Spinoza, 2009).

Vemos que as práticas transformadoras que as psicólogas articularam entram nessa linha, pois notamos a mobilização de críticas àquele modelo (im)posto, além da mobilização dos interesses, motivações, convicções, que sem o cunho emocional, não teriam condições de serem potencializadores dos novos rumos dados à prática.

Trata-se de uma atuação junto às emoções que levam em consideração o contexto, a materialidade da vida. São múltiplos os fatores objetivos da realidade que contribuem para os diversos estados emocionais dos sujeitos e, por sua vez, para a sua ação no mundo, visto que “nossa capacidade de agir é aumentada e/ou diminuída pela variação do afeto em nós” (Ramos, 2020, p. 99).

Marchesi (2008) elenca vários aspectos contextuais que contribuem para o mal-estar docente, o qual tem a ver com a mobilização de emoções. Dente eles, podemos destacar a violência da sociedade, a marginalização de determinados grupos de pessoas, as desigualdades sociais, a falta de recursos familiares e pessoais, as dificuldades de garantir uma boa convivência nas escolas e a existência de maus-tratos entre iguais e entre alunos e professores, que se complica muito quando o funcionamento da escola está deteriorado.

Dentre as múltiplas influências nas emoções dos professores, esse autor aponta para uma que foi bastante ressaltada pelas psicólogas tanto a partir do que veem por participarem do mesmo sistema educacional, quanto a partir do que escutam como queixas dos professores: as constantes mudanças que ocorrem no sistema educacional, as quais recaem sobre os professores como pressão para responderem a elas.

No entanto, não são esses fatores isoladamente que causam o desgaste, o sofrimento e adoecimento. Os afetos docentes presentes na forma como se relacionam com esses fatores é que acaba gerando sofrimento e adoecimento. Há também um conteúdo subjetivo. Com isso, compreende-se que “Não há mais dúvida, nesse momento, de que o conhecimento, o afeto e a ação estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente. [...] Em todo caso, as emoções devem ser reconhecidas e analisadas” (Marchesi, 2008, p. 99). Reforça-se, nesta pesquisa, que devem ser analisadas dentro do contexto, a partir da função que ocupa nas relações sociais.

Compreender as emoções de modo amplo e contextualizado, como ressaltado, produz uma forma de atuação menos cômoda e mais desafiadora. Isso ocorre porque se trata de um grande desafio “construir formas de atuação do psicólogo que consigam romper com resistências que atravessem a barreira do fatalismo, da desesperança, das queixas recorrentes, da tristeza, dos sentimentos de fracasso e abandono” (Souza; Petroni; Dugnani, 2011, p. 264). O trabalho com as emoções nas escolas não precisa se restringir ao âmbito intrapsíquico e individual, ao treinamento de como ter a conduta mais adaptativa, funcional, assertiva, a um conjunto de tarefas práticas generalistas.

Com os educadores, o caminho encontrado pelas psicólogas foi de escuta e de acolhimento num momento difícil, a pandemia, junto com as novas exigências postas ao trabalho das docentes. As intervenções partiram dos interesses dos docentes que participavam dos encontros, não sendo feitas a priori, o que denota uma relação psicólogas-docência de respeito e parceira.

Souza *et al.* (2014, p. 36-27) salientam vários aspectos característicos desse trabalho de parceira, dentre os quais destacamos: o trabalho que se pauta no “diálogo como espaço de manifestação dos sujeitos” e na “reconfiguração de sentidos e significados das experiências vividas”; o trabalho que busque desenvolver ações coletivas que “busquem identificar os afetos e os motivos que estão na base das ações dos sujeitos”; o trabalho que abra espaços de reflexão que “garantam a expressão de cada um”; o trabalho que vise estimular a “superação dos limites por meio da cooperação”. A partir da busca pela construção da parceria, as emoções docentes passaram a ser consideradas.

Como exemplo das práticas que favorecem a escuta e o acolhimento dos docentes, acompanha-se na fala das psicólogas estratégias grupais e Plantão Psicológico junto aos professores. Este, apesar de se constituir em atendimentos individuais, apresentou uma perspectiva que visa uma atuação mais ampla, pois não se restringe somente ao apoio momentâneo. Assim, as queixas apresentadas nesses momentos de escuta individual proporcionada pelo Plantão Psicológico, eram ponto de partida de outras intervenções, o que caracteriza uma possibilidade de prática crítica, segundo Autor, Autor e Melo (2019).

Essa ideia mostra que o suporte emocional, muitas vezes precisa envolver mais do que a escuta e o acolhimento naquele momento emergente. O suporte emocional se concretiza também quando se media a relação da pessoa com o seu meio em termos de buscar, na cooperação, formas de transformar a realidade em prol de um melhor bem-estar. Vemos que as psicólogas buscaram fazer isso.

A partir das estratégias mencionadas, segundo o relato das psicólogas, os professores conseguiam sair da postura de paralização, aspecto bem visível na profissão docente, principalmente em escolas públicas, dadas suas condições aviltantes de precarização (Ramos, 2020). O meio assume um importante papel: pode favorecer ou dificultar a ação transformadora da realidade, dependendo de como ele está constituído e dos mediadores que a pessoa tem apropriado para se colocar diante dele:

Outro caso ocorre quando a supremacia e a superioridade estão com o meio, quando o organismo começa a adaptar-se ao meio com dificuldade, com excessiva tensão, e sempre iremos sentir uma discrepância entre a extrema complexidade do meio e a defensividade relativamente fraca do organismo. Nesse caso, o comportamento irá transcorrer com máxima perda de forças, com o máximo dispêndio de energias e o mínimo efeito da adaptação. [...] As emoções relacionadas ao sentimento de depressão, debilidade, sofrimento – os sentimentos negativos – pertencem a *esse grupo* (Vigotski, 2001b, p. 135-136).

O compartilhar de experiências fortalece as pessoas frente a uma realidade difícil. Com isso, a credita-se, que “a superação do sujeito ocorre na relação com o outro e é mediada pelas condições materiais que acessa” (Ramos, 2020, p. 85). Ou seja, os inúmeros entraves vivenciados pelos professores em sua prática podem ser superados pela ação cooperativa e nas condições reais e materiais que se apresentam no cotidiano dessa prática (Oliveira, 2018).

Assim, espaços de diálogo e trocas intersubjetivas possuem a potencialidade de ajudar os professores transformarem as “paixões tristes”, em termos spinozanos, caracterizadas por protegerem e esterilizarem o poder de ação, são transformadas em “paixões alegres”, que levam o docente a movimentar-se da passividade à atividade (Ramos, 2020).

O poder de agir pode ser fortalecido pela consciência dos conflitos vivenciados (Clot, 2014). A reflexão, a partir da escuta do outro e da expressão de si, leva à compreensão da formação do seu modo de perceber, sentir e agir em relação a tudo o que o cerca: vida, ao outro e a si próprio (Souza, 2019). Esse movimento é de conscientização, que une afeto e cognição em prol de uma ação articulada, coerente, contextualizada, baseada nos limites e possibilidades de si e das condições reais e materiais que se apresentam. Trata-se de uma concepção de regulação emocional que se baseia numa dinâmica profunda do sistema psíquico (Martins; Carvalho, 2016). Portanto, essa visão faz frente a concepções cognitivistas e tecnicistas de regulação emocional.

Por tudo isso, é possível dizer que os espaços para o cuidado dos aspectos emocionais se constituíram em momentos de proteção à saúde mental. Quando há possibilidades de haver regulação emocional, vemos que se amplia o poder de ação e a mobilização do sujeito, logo, temos saúde mental protegida. Em resumo, a ação dos sujeitos e o seu estado emocional diz muito sobre sua condição de saúde mental.

Em virtude de alguns estados emocionais apresentarem-se como primitivos, de acordo com Souza *et al.* (2019), eles geram entraves na ação sobre a realidade. Lembramos, com isso, do que discute a psicóloga Lituana Zeigarnik (1979) sobre os processos de adoecimento psíquico, nos quais o biológico assume um lugar de dominância sobre os aspectos histórico-culturais e sociais que constituem e determinam a atividade do sujeito.

A mudança de dominação biológica à dominação histórico-cultural sobre o comportamento humano se dá, pela relação social de cooperação. Vê-se isso na atuação das psicólogas. Não poderia ser de outra forma, visto que, baseados na Psicologia Histórico-Cultural, as neofomações psíquicas passam outrora pela formação de vínculos, pois toda função psicológica foi antes uma relação social (Vigotski, 2007).

Em resumo, as práticas transformadoras, com todas as características discutidas, contribuíram para o desenvolvimento emocional dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobressai relações de parceria entre psicólogas e professores, mas inúmeros desafios enfrentados por aquelas, tendo em vista, primeiramente, o lugar (ou não-lugar) em que estão na organização do sistema educacional do Ceará: exercendo a função de contribuir para o desenvolvimento socioemocional nas escolas.

A atuação é, então, marcada por contradições que se intercalam entre práticas reprodutoras e práticas transformadoras. As primeiras não contribuem, a nosso ver, para o desenvolvimento emocional dos professores. Ao contrário, contribuem para mais angústia e sofrimento dos educadores em virtude das demandas lançadas a eles, além de contribuírem para que os professores se calem e permaneçam amordaçados nos lugares de não fala, não expressão e não participação. Já as práticas transformadoras contribuem para o desenvolvimento emocional dos docentes na medida em que servem de suporte, oportunizam as expressões e possibilitam a reflexão.

A compreensão acerca das emoções acompanha a contradição do contexto, das práticas e das ideias que embasam essas práticas. Ora as emoções potencializam a conduta humana, ora a despotencializam; ora se busca mobilizar emoções positivas, ora se busca dar expressão às negativas.

Mesmo na contradição, a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para o desenvolvimento emocional dos professores, desde que adote uma visão de desenvolvimento emocional que não seja intrapsíquica, a-histórica, descontextualizada da materialidade da vida e que tome as emoções como aspecto isolado de todo o psiquismo.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, C. R. A. Trabalho de professor no fio da navalha: reengenharia das escolas e reestruturação produtiva em tempos de Escola sem Partido e Reforma do Ensino Médio. In.: MAGALHÃES, J. E. P.; AFFONSO, C. R. A.; NEPOMUCENO, V. L. C. *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.
- ANDRADA, P. C. et al. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão* [on-line], v. 39, 2019, p. 1-16.
- ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In.: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Cada do Psicólogo, 2007, p. 353-378.
- ASBAHR, F. S. F. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.
- BULHÕES, L. F. S. S.; MARTINS, L. M. A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia marxiana. *Psicologia em Estudo*, v. 23, 2019.

- CAMPOS, H. R.; LEAL, Z. F. R.; FACCI, M. G. D. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 40, jan./abr., 2016, p. 205-230.
- CLOT, Y. Vygotsky: a consciência como relação. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. esp. 2, 2014, p. 124-139.
- FACCI, M. G. D.s; URT, S. C. *Apresentação*. In.: Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e para a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.
- FONSECA, T. S. *O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Piauí – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Piauí, 2018.
- FONSECA, T. S.; NEGREIROS, F. Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural? In.: NEGREIROS, F.; CARDOSO, J. Rio (Orgs). *Psicologia e educação: conexões Brasil – Portugal*. Teresina – PI: EDUFPI, 2019.
- FONSECA, T. S.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação profissional e Tecnológica nos IFPIS: demandas, práticas e indícios de criticidade. *Revista Psicologia Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, 2021, p. 1-10.
- LUKACS, G. *Estética I: La peculiaridad de lo estético*. Barcelona, México, DF: Grijalbo, 1967.
- MAGALHÃES, J. E. P. Competências Socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. *e-Mosaicos*, v. 10, n. 23, 2021, p. 62-84.
- MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade [on-line]*. 2015, v. 27, n. 2, p. 362-371.
- MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicol Estud.* v. 21, n. 4, 2016, p. 699-710.
- MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011. (Trabalho original publicado em 1941).
- MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, v. 34, n. 1, janeiro-abril, 2011, p. 75-85.
- MARCHESE, Á. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- NAVES, R. M.; SILVA, S. M. C. Atuação das psicólogas escolares no sul e sudoeste goiano: concepções e desafios. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 13, n. 03, 2020, p. 1-14.
- NEGREIROS, F.; SILVA, Rafaela Brenda Araújo de; ROCHA, Janaína Oliveira; FONSECA, Thaisa da Silva; CARVALHO, Leanir de Sousa; OLIVEIRA, Fernanda Maria de. Inserção profissional da/o psicóloga/o escolar em instituições públicas do Piauí: georreferenciamento e políticas educacionais. *Cadernos de Educação*, v.19, n. 39, jul.-dez. 2020.
- AUTOR; AUTOR; MELO, A. Guilherme de. Psicologia escolar na escola pública. Desafios para a formação do psicólogo. *Psicologia da Educação (On-line)*, v. 1, 2019, p. 3-11.
- OLIVEIRA, B. C. *Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas efetivas*. 2018, p. 125. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2018.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos; SILVA, Silvia Maria Cintra da; SOUZA, Cláudia Silva da; OLIVEIRA, Jaqueline Olina; BARBOSA; Fabiana Marques; SOUZA, Lílian Rodrigues de; REZENDE, Paula Cristina Medeiros de. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional [on-line]*. v. 18, n. 2, 2014, p. 293-301.
- RAMOS, D. K. Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. *Temas em Psicologia*, v. 19, n. 2, 2011, p. 503-511.
- RAMOS, V. R. L. *Docência, sofrimento e potência de ação: o drama de ensinar no Ensino Médio público pelo olhar da Psicologia (Tese de Doutorado)* – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Campinas, 2020.
- RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. Me.; CANDITO, V. Formação Continuada: Percepções Docentes sobre as Contribuições de Processos Formativos Contínuos. *Revista Contexto & Educação, [S. l.]*, v. 37, n. 118, 2022, p. e12396.

- SANTOS, D. A.; FACCI, M. G. D. O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA*, 5; 2012, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.
- SANTOS, L. B.; PEREIRA, A. I. S.; NEGREIROS, F.; Ensino profissional e tecnológico e medicalização das queixas escolares: representações sociais docentes. *Educando para educar*, v. 20, 2020, p. 25-37.
- SILVA, M. A. S.; TULESKI, S. C. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 20, 2015, p. 207-216.
- SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. IN: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Cada do Psicólogo, 2007, p. 97-118.
- SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. IN: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C.; BARBOSA, E. T.; ANDRADA, P. C. O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In.: GUZZO, R. S. L. (org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.
- SOUZA, V. L. T.; RAMOS, V. R. L.; OLIVEIRA, B. C.; DUGNANI, L. A. C.; MEDEIROS, Fernanda Pereira. Emoções e práxis docentes: contribuições da psicologia à formação continuada. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 36, n. 110, 2019, p. 235-245.
- SPINOZA, B. *Ética*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2009.
- TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. *A Atuação da Psicologia como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação*. In.: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. (Vol. 2). Madrid, Espanha: Visor, 2001a.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VISINTAINER, D. S. R.; SOARES, F. A. A. O desenvolvimento de estratégias de ensino para a promoção da saúde na formação docente continuada. *Revista Contexto & Educação, [S. l.]*, v. 34, n. 109, 2019, p. 52-73.
- ZEIGARNIK, B. *Introducción a la patopsicología*. Científico Técnica, 1979.

Autor correspondente:

Artur Bruno Fonseca de Oliveira

Universidade Estadual do Ceará

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - Itaperi, Fortaleza/CE, Brasil. CEP 60714-903

arturbrunofo@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

