

Processos grupais e atividade docente: uma proposta interventiva para saúde psicológica

Group processes and teaching activity: an interventional proposal for psychological health

Luciete Valota Fernandes¹

RESUMO

A pesquisa investigou como o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação no trabalho docente. Apresenta como aportes teóricos a Psicologia Histórico-Cultural e a perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. Os procedimentos metodológicos basearam-se em uma palestra sobre “Saúde do Professor”, entrevistas de orientação e o processo grupal concreto. Os resultados principais demonstram que a reflexão coletiva sobre os elementos singulares e gerais da negatividade e da positividade do trabalho docente produzem contradições e avanços nas consciências pedagógicas. O processo grupal permite a satisfação de múltiplas necessidades humanizadoras que se transformam em motivos estimuladores das atividades individuais, quais sejam: motivos terapêuticos, motivos reveladores das dificuldades docentes, motivos de aprendizagem, motivos do trabalho coletivo, motivos reflexivos do processo saúde-doença e motivos afetivo-emocionais. A satisfação das necessidades humanizadoras, obliteradas no plano concreto da realidade escolar e social, produzem afetos positivos nos professores. Essas constatações autorizam a defesa da tese de que a atividade grupal e coletiva gera processos de resistência ao sofrimento e à alienação no trabalho pedagógico e, por conseguinte, de saúde psicológica.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Processo grupal. Trabalho docente.

ABSTRACT

The present research investigated how group process can be an instrument of resistance to suffering, illness, and alienation in the teaching work. It presents the cultural-historical psychology and the historical-dialectical perspective of human groups as theoretical contributions. The methodological procedures were based on a lecture on “Teacher's Health”, orientation interviews, and the concrete group process. The main results demonstrate that collective reflection on the singular and general elements of the negativity and positivity of teaching work produce contradictions and advances in pedagogical consciences. Group process allows the fulfilment of multiple humanizing needs, which turn into motivating reasons for individual activities, namely: therapeutic reasons, reasons that reveal teaching difficulties, reasons for learning, reasons for collective work, reasons that reflect the health-disease process, and affective-emotional reasons. The fulfilment of humanizing needs, obliterated in the concrete plan of the school and social reality, produces positive affects in teachers. These findings corroborate the defense of the hypothesis that group and collective activities generate processes of resistance to suffering and to alienation in pedagogical work and, therefore, of psychological health.

Keywords: Cultural-historical psychology. Group process. Teaching work.

¹ Professora Adjunta do Curso de Psicologia, da Unidade Acadêmica de Ciências Humanas e Letras, UFJ-Jataí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0582-4194>. E-mail: lucietevalota@ufj.edu.br.

1 Introdução²

As escolas brasileiras, principalmente as públicas, apresentam atualmente um estado de sucateamento e precarização das condições de trabalho, acirrado pelo aprofundamento das políticas neoliberais. Os professores não observam sentido e satisfação no trabalho, apresentando como expressão mais imediata acentuados processos de sofrimento e adoecimento psicológicos na relação com a atividade pedagógica.

Os estudantes, por sua vez, não têm as necessidades de conhecimento plenamente atendidas (ASBAHR, 2011), não há situações sociais e pedagógicas propícias para o desenvolvimento de uma atividade de estudo e de aprendizagem plena. O fracasso da educação pública se reflete cabalmente nos alunos e professores, estes os maiores responsáveis pela implementação de políticas educacionais alheias às necessidades e demandas do chão da escola (SOUZA, 2010).

Entretanto, importa considerar as contribuições teóricas e metodológicas essenciais realizadas pela Psicologia Escolar numa perspectiva crítica, principalmente na explicação do fracasso escolar como síntese de múltiplas determinações sociais. O surgimento da Psicologia Escolar numa perspectiva crítica ocorreu na década de 80, como contraponto às abordagens psicologizantes que buscavam nos estudantes a gênese das dificuldades escolares (TANAMACHI, 2000).

A perspectiva clínica foi questionada nas suas ações na escola. Restringiu-se historicamente ao atendimento psicológico individual de estudantes (ANTUNES, 2012) diagnosticados com supostas dificuldades emocionais, correlacionadas mecanicamente com o fracasso escolar. Essa prática hegemônica, na qual o psicólogo era visto como o detentor do conhecimento psicológico na educação, fez uso dos testes e dos laudos psicológicos como ferramentas principais de trabalho e corroborou processos de rotulação e exclusão na escola (PATTO, 1999; FIRBIDA, VASCONCELOS, 2018).

² O texto foi construído a partir de recortes da pesquisa de doutorado intitulada “O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética” (FERNANDES, 2015). A pesquisa foi desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Não obstante, os problemas e contradições que permeiam a teoria e a prática da psicologia na escola, muitas conquistas foram obtidas na produção científica e na dimensão ético-política, criando-se condições para uma prática engajada e comprometida socialmente, na superação das exclusões e preconceitos diversos. A Psicologia Escolar numa perspectiva crítica avançou na explicação do fracasso escolar como resultante de múltiplos elementos sociais, pedagógicos e econômicos, e possibilitou o envolvimento dos professores (dos pais e de outros profissionais da escola) como agentes fundamentais na superação das dificuldades escolares assim como abriu um leque de novas alternativas de atuação numa perspectiva emancipatória (PATTO, 1999; CFP, 2013).

De acordo com Tanamachi (2000), a Psicologia Escolar numa perspectiva crítica apresenta ainda como desafio coletivo produzir pesquisas e práticas que constituam mediações teórico-práticas para a construção de novas aproximações entre a psicologia e a educação formal. A autora acrescenta: “[...] o objeto de estudo da psicologia, nessas circunstâncias é ‘o modo como a atividade dos alunos é determinada pela Educação’, e o seu objetivo é a descoberta das leis psicológicas que regem esse processo [...]” (TANAMACHI, 2000, p. 91).

Algumas problematizações podem ser consideradas, tendo em vista a condição do professor na relação com a atividade pedagógica. Qual lugar ocupa o educador como objeto de pesquisa e ação na Psicologia Escolar numa perspectiva crítica. Quais os aportes e as mediações essa práxis tem fornecido à atividade de ensino nas escolas. Qual importância teórico-investigativa se dá na promoção de saúde mental dos professores na escola pública, cuja função social precípua é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado.

Entendemos a urgência e a centralidade de investigações sobre os processos saúde-doença dos professores e a constituição de práticas psicossociais nas escolas, que promovam saúde psicológica e consciência dos determinantes sociais e econômicos constitutivos do trabalho docente, na sociedade de classes. Pesquisas revelam informações alarmantes como o agravamento do sofrimento psíquico e o recrudescimento de doenças psicossomáticas e ocupacionais nos

professores brasileiros da educação básica (SILVA, 2007), o que influi na atividade de ensino e de aprendizagem e prejudica a sua qualidade.

O professor tem sido responsabilizado pela modificação e superação das condições precárias do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004). As concepções que correlacionam a função docente com a vocação, o dote, a missão e a maternagem ainda estão em voga nos dias de hoje. Assim como, a responsabilização individual pela reflexão no trabalho, pelos processos formativos e de investigação na prática. Facci (2003), em sua pesquisa, promoveu críticas importantes às perspectivas do “professor pesquisador”, do “professor reflexivo” e do “intelectual crítico”, analisando quão falaciosas tornam-se quando desconsideram a atividade vital do professor em meio às condições objetivas de trabalho e de existência, servindo a um projeto neoliberal.

Entendemos que os discursos psicologizantes na explicação do fracasso e dificuldades escolares, especialmente das crianças pobres, também estão presentes de modo similar na análise da atividade docente. As políticas educacionais, determinadas concepções psicológicas e pedagógicas, responsabilizam os professores pelo sucesso ou o fracasso na atividade de ensino. A culpabilização recai sobre os educadores, quando são considerados fracassados na função de ensinar os conhecimentos científicos e transformar a personalidade do estudante (SOUZA, 2020).

O trabalho docente é categoria complexa de investigação que precisa ser historicizada nas mediações e contradições entre a particularidade escolar e a totalidade concreta (SAVIANI, 2013), sob pena de recair em explicações abstratas e simplistas. Importante acrescentar, outras perspectivas que responsabilizam indiretamente o professor pelo seu sofrimento e adoecimento no trabalho e sugerem receituário para a melhora individual dessa situação (REINHOLD, 2002), sem questionar as bases econômico-sociais que a sustentam.

Outras investigações, realizadas no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, revelam uma situação frequente de sofrimento psíquico, adoecimento e fragmentação do professor na relação com seu trabalho (AGUIAR, 2000; MARTINS, 2001; ASBAHR, 2005; SILVA, 2007). A partir de uma concepção

materialista e histórica, mostram como as condições do trabalho impedem os professores de se exteriorizarem plenamente na atividade de ensino, construindo motivos e sentidos humanizadores. Do contrário, os resultados das ações de ensino não condizem com as expectativas e motivos iniciais. O trabalho sendo fonte principal de contato com a realidade objetiva produz imenso sofrimento, surgimento de doenças (como por exemplo, a depressão, o estresse e a labirintite) e severo comprometimento psicológico, visto que a fragmentação e a alienação se espalham para outras dimensões na vida social.

Por outro lado, diversos autores (AGUIAR, 2000; MARTINS, 2002; FERNANDES, 2013) endossam a necessidade de construção dos espaços coletivos como mecanismos contra a heterogeneidade e reificação que marca as escolas em particular e o cotidiano em geral. Nesse sentido, entendemos a relevância social de pesquisas sistematizadas sobre os processos grupais como atuantes essenciais na resistência e transformação das condições objetivas alienantes que determinam o trabalho do professor.

O objetivo desta pesquisa é investigar como o processo grupal junto aos professores pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação no trabalho educativo, a partir dos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. Pretendemos produzir ações deliberadas e reflexivas que desenvolvam avanços na consciência-atividade dos professores acerca das determinações econômicas e histórico-sociais constitutivas do trabalho. Partimos da hipótese de que os processos grupais podem gerar novas necessidades, novos motivos e novas atividades docentes na direção da humanização, construindo expectativas e necessidades de projetos emancipatórios de escola, de educação e de sociedade. Esse movimento, possível com as mediações do outro social, pode produzir resistências à objetivação do sofrimento psíquico e à alienação do trabalho pedagógico, criando condições para que processos de saúde se fortaleçam.

A noção de grupo que norteia esta pesquisa parte da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos³ representada pelas seguintes teorias e autores: a) a análise dialética do indivíduo no grupo, pela Silvia Lane; b) a teoria psicossocial dos grupos humanos, proposta pelo psicólogo salvadorenho Martín-Baró; e c) a concepção estratométrica de grupo e coletivo, fundada pelo russo Arthur V. Petrovski. O marxismo comparece como base teórico-metodológica fundante e comum das três grupais apresentadas.

Silvia Lane e Martín-Baró elaboram, na década de 1980, seus estudos sobre grupos, tendo em vista a realidade de seus países latino-americanos. Questionam a psicologia tradicional dos pequenos grupos, sobretudo por desenvolver estudos e pesquisas que desconsideram a historicidade e as determinações ideológicas, econômicas e sociais dos grupos humanos.

Lane (2004), em sua análise dialética do grupo, destaca os aspectos referentes à alienação, à instituição, a história de vida e aos papéis sociais, consolidando uma análise mais singularizada do indivíduo no processo grupal. Martín-Baró (1989), entende o grupo como uma totalidade que pode ser concebida, em sua máxima plenitude, na relação com os outros grupos sociais, destacando a necessidade e a relevância de uma análise intergrupar vinculada à divisão social do trabalho no capitalismo. Propõe três parâmetros de análise dos grupos humanos: identidade, poder e atividade.

Petrovski (1984) e seus colaboradores desenvolvem, na década de 1960, a concepção estratométrica de grupo, estruturada a partir do círculo de Vigotski, mais especificamente pela teoria da atividade do Leontiev e pelas teses vigotkianas do caráter mediado da consciência humana e das funções psicológicas superiores. O conceito de coletivo é nuclear, podendo ser denominado como um grupo com nível superior de desenvolvimento, no qual as relações interpessoais estão mediadas pelo conteúdo social e pessoalmente importante da atividade conjunta (PETROVSKI, 1986).

³ Esse termo foi atribuído por Dalla Vecchia (2011) com o intuito de categorizar e distinguir das teorias grupais em duas perspectivas teóricas no âmbito da Psicologia Social na América Latina, quais sejam: as freudomarxistas e as histórico-dialéticas. Nesta última, estão incluídas as teorias grupais de Silvia Lane, Martín-Baró e do psicólogo russo Arthur V. Petrovski.

Segundo o autor, alguns fenômenos podem ser observados no coletivo, dentre eles, a referencialidade que é compreendida como processo de orientação seletiva no círculo de pessoas ou grupos importantes para um indivíduo, ou seja, um indivíduo representa o objeto passível de satisfação de necessidades diversas. Por último, destacamos a proposta de Petrovski (1984) de ampliação e de sistematização da categoria atividade nos marcos do coletivo e do grupo.

2 Método

A pesquisa foi realizada com professores de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual paulista, em uma cidade de médio porte. Para contemplar nosso objeto de pesquisa trabalhamos com três instrumentos principais: uma palestra interativa com o tema “Saúde do Professor”, entrevistas orientadoras e o processo grupal propriamente dito.

A palestra interativa sobre “Saúde do Professor” teve como objetivo sensibilizar o grupo docente sobre o tema e aproximar-nos dos participantes potenciais do processo grupal. A exposição durou aproximadamente 1h30 e versou sobre conteúdos ligados à saúde, aos processos de sofrimento e adoecimento no trabalho educativo, às políticas educacionais, à violência escolar e outros. Oito professores concordaram em participar do grupo e sete permaneceram até o fim.

A segunda etapa consistiu na realização das entrevistas orientadoras, a fim de expormos as informações da pesquisa, dirimir as dúvidas sobre o grupo de trabalho, apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido e obter algumas informações da vida pessoal e da trajetória profissional. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

A terceira e principal etapa da pesquisa foi o desenvolvimento do processo grupal. Propusemos dez encontros ao grupo que foram gravados com consentimento dos professores. Coordenamos o processo grupal ao longo de 8 meses (abril a novembro de 2013) sugerindo atividades temáticas e planejadas. Os temas reais trabalhados ao longo do processo grupal foram: 1) Histórias de vida singulares; 2) As relações de poder e a questão da autonomia; 3) Desvalorização salarial e social; 4) A valorização do professor; 5) Significações

sobre os alunos; 6) Medos do educador; 7) A dimensão positiva da atividade de ensino - Parte I e II. No último encontro, foi realizada a avaliação escrita e oral, respectivamente, do processo grupal em sua totalidade. Organizamos o trabalho por meio de planos (com data, tema, objetivo, procedimentos e observações gerais) e o executamos com ações de início, desenvolvimento e finalização. Os principais recursos usados foram textos, algumas dinâmicas e um vídeo. Os áudios dos encontros foram gravados e depois transcritos.

Os preceitos teóricos e os procedimentos desta pesquisa devem ser compreendidos à luz do Materialismo Histórico e Dialético, teoria social concebida por Karl Marx no contexto histórico de efervescência da nascente sociedade capitalista. Interessa-nos aqui particularmente suas ideias centrais referentes ao método dialético construído em intrínseca relação com seu objeto de estudo que é a economia política burguesa. Concordamos, com Netto (2011), que as categorias da totalidade, da contradição e da mediação são consideradas primordiais na lógica dialética e materialista de explicação da realidade social.

Nas leituras iniciais dos dados empíricos apareceram temas gerais como: a formação docente, a gestão escolar, a impotência dos professores, as ações fragmentadas de ensino, a condição social dos alunos, o prazer e as possibilidades de objetivação da atividade de ensino e as relações sociais e afetivas relevantes (e outros). Consideramos este momento como a primeira etapa do procedimento analítico, caracterizado pela descrição de temas principais e recorrentes. No entanto, não nos interessa apenas descrever, mas explicar as informações apreendidas à luz das multideterminações que as constituem, superando o concreto aparente e empírico, a “representação caótica do todo” (MARX, 1978).

Lançamos as seguintes problematizações: como analisar o processo grupal realizado? Seguir e investigar apenas o seu desenvolvimento cronológico não seria cair no engodo da lógica formal e positivista? Quais as categorias e os elementos que expressam o seu movimento real e concreto? Quais são os principais elementos teórico-explicativos que contraem relações essenciais entre si e na mediação com a totalidade grupal? De posse destes questionamentos nos remeteremos às três categorias da dialética materialista: a totalidade, a

contradição e a mediação (LUKÁCS, 2012; NETTO, 2011), no diálogo teórico com os autores da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos.

Um pressuposto importante é o entendimento de que o processo grupal é uma totalidade inserida em uma totalidade maior (LANE, 2004), assim, o grupo deve ser estudado à luz das mediações econômicas e sociais que o constituem. Ou seja, o grupo é síntese de múltiplas determinações (MARTINS, 2003), é unidade do diverso.

Se as relações com o todo concreto e as totalidades de menor complexidade devem ser consideradas na análise do grupo, as relações dinâmicas entre seus elementos constitutivos devem ser igualmente ponderadas. Neste sentido, o grupo como uma totalidade e “estrutura social” não pode ser reduzido à simples somatória das suas partes (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 206).

O processo grupal é visto como uma totalidade e também como objeto histórico e contraditório na sua essência. A contradição forja o grupo, ou seja, aparece na sua gênese e também nas relações dinâmicas e essenciais entre os seus elementos teóricos e categorias nucleares. Nesse sentido, o processo grupal deve ser captado em seu movimento constante, nas suas contradições e conflitos (LANE, 2004) que podem gerar possíveis superações ou saltos de qualidade, concepção que dista de uma visão harmônica de grupo.

As categorias e elementos constitutivos do grupo estabelecem mediações entre si, ou seja, produzem relações essenciais e necessárias. Os aspectos fundamentais constitutivos de um grupo singular interatuam entre si de maneira complexa e forjam conexões recíprocas com a totalidade grupal e concreta. O grupo como totalidade também sofre as mediações complexas da “totalidade concreta e inclusiva” (NETTO, 2011). As categorias desveladas no grupo devem ser compreendidas na sua peculiaridade ontológica e também nas suas inter-relações diversas, lembrando que pode haver um momento predominante na unidade do universo categorial do grupo.

Entendemos que a categoria atividade refere-se ao momento predominante ou a “mediação de primeira ordem” (DALLA VECCHIA, 2011, p. 91) na interconexão com as demais categorias grupais. Ademais, o desenvolvimento da atividade grupal criou condições para a formação das

categorias afetividade e identidade, as quais adquiriram proeminência na historicidade do grupo. Este momento corresponde à segunda etapa analítica decorrente do movimento de abstração das categorias ontológicas e dos elementos teóricos genéricos pela consciência em face do real, ou seja, o descolamento do concreto aparente pelo pensamento teórico.

A terceira etapa analítica caracterizou-se pela identificação, categorização, explicação e teorização dos dados singulares nas mediações complexas e recíprocas com as categorias ontológicas (atividade, afetividade e identidade) extraídas do processo grupal. As categorias gerais e abstratas reprodutoras das relações essenciais e reais da totalidade grupal foram utilizadas como instrumentos para guiar e analisar as situações e conteúdos singulares. Nesse sentido, alcançamos o ponto de chegada à explicação do objeto que não coincide mais com o ponto de partida aparente e caótico, o processo grupal torna-se concreto pensado, alcançamos a quarta e última etapa analítica.

3 Resultados e Discussão

Na **categoria atividade**, estão presentes as ações grupais que incidem sobre as temáticas apresentadas, tendo como mote de reflexão a atividade de ensino e suas conexões com o processo de sofrimento psíquico e adoecimento do professor, em uma escola pública singular mediada pelas determinações institucionais e sociais da totalidade concreta.

Sobre o “poder” nas ações de ensino, a maioria dos professores compreende a necessidade do exercício do mesmo na atividade educativa, todavia parecem ter mais ou menos dificuldades no desempenho dessa função. Para Martín-Baró (1989), o poder está presente em todo o tecido social, e a relação mesma entre professor e aluno envolve a posse diferencial de recursos e forças. Assim, é esperado que o professor, ao organizar espaços e tempos e ao impor normas e disciplinas, se defina como tal e defina o ser aluno na escola.

As relações professor-aluno pressupõem a consolidação da atividade específica de ensino e de aprendizagem. Para o grupo, essa dupla exigência da tarefa educativa provoca cansaço físico e desgaste psíquico, sobretudo em uma

realidade singular-particular que exige múltiplas funções (OLIVEIRA, 2004) que suplantam a finalidade primordial de transmissão do conhecimento: “[...] nós que somos educadores, formadores, nós sempre estamos comandando. Numa sala de aula, você tem o comando. E você está colocando coisas novas, ensinando regras o tempo todo. [...] É o que nos esgota [...]” (Professora Julia⁴).

Os relacionamentos com a administração escolar também são produtores de grande desgaste psicológico para os educadores: “[...] Quando tem qualquer pepino aí fora, a direção querendo falar com você ou a gente se indis põe com secretária, isso aí desgasta muito mais do que o aluno” (Professor Fernando). Esse dado é preocupante e sugere a existência de uma gestão tradicional, corroborando pesquisas (BATISTA; ODELIUS, 1999) que verificaram uma correlação positiva entre gestão tradicional e sofrimento psíquico ou adoecimento do professor no trabalho.

A “desvalorização salarial e social docente” aparece como outro tema gerador de sofrimento psicológico ao grupo. Os professores apropriam-se similarmente das significações de desvalorização social que, confrontadas com a máxima e penosa exigência da tarefa educativa, agravam as contradições internas da consciência e os sentimentos de autodepreciação e incapacidade. O grupo questiona esses significados e tenta explicar a gênese dessas inadequações e afetos. Esse quadro refrata no psiquismo do professor: “[...] nós, professores, temos a arma na mão, sabemos o caminho e parece que a gente nada, nada, nada e morre na praia [...]” (Professora Rosa). Vemos a dificuldade de os educadores se humanizarem e humanizarem os seus alunos na atividade pedagógica. Os seus ideais não condizem com as ações reais, seus sonhos não se transformam em realidade (ASBAHR, 2005).

Observamos, nos discursos destes educadores, a expectativa, muitas vezes, frustrada de cumprir o papel essencial de garantir a apropriação do conhecimento pelos seus alunos, à revelia das condições precárias de trabalho: “[...] Se vai fazer uma olimpíada de matemática [...] não consegue preparar. Não consegue nem dar

⁴ Os nomes dos professores citados no texto são fictícios.

conta dentro de sala de aula direito, porque tem que voltar nos assuntos [...]. Isso tendo boa vontade, bom humor, isso que o salário é ruim” (Professora Aline).

As sérias implicações do fracasso escolar dos alunos confrontam o professor com a inexistência de sentido no seu trabalho e, portanto, com a conformação da sua própria vida. Já que o sentido no trabalho é elemento vital para a saúde psicológica e o desenvolvimento pleno da personalidade do indivíduo. Assim, a desumanização no trabalho educativo coloca em xeque a humanização da vida em sua totalidade.

Ao discutirem a “valorização do professor”, aparecem significações e dilemas que circulam no ideário pedagógico e social: o magistério como vocação ou profissão. Constatamos que o estereótipo da vocação docente (RÊSES, 2008) ainda é forte, pois aparece nos relatos da maioria dos participantes. Todavia, o grupo reflete as significações atribuídas à valorização do professor, especialmente as concepções ideologizadas da vocação e do profissionalismo do magistério: “Por que que nós temos que ser [...] salvadora? Isso é imposto para gente para justificar o não reconhecimento financeiro que a gente deveria ter. Nós não somos missionárias. Somos professoras!” (Professora Julia).

Outros questionamentos importantes ocorrem na discussão coletiva sobre os impactos das políticas educacionais, como o “Programa Promoção por Mérito”⁵ e a “Bonificação por Desempenho”⁶. Os educadores questionam o sentido do trabalho, ao perceberem que o desempenho dos estudantes é insuficiente e, mesmo assim, são aprovados: “É a gente como professor(a) vê que o nosso aluno não conseguiu nada, a gente fica também, né? Sou o(a) responsável por esse fracasso aí. Angustiado(a) de certa forma” (Professor Fernando).

A despeito de o grupo avançar na explicação do modo como as políticas educacionais determinam a atividade de ensino, comprometendo a humanização e a formação dos estudantes, os professores culpam a si mesmos, em última instância, por esse estado de coisas. Assim, a consciência fica limitada no elevar-

⁵ “Promoção” é a passagem do titular de cargo das classes de docentes, de suporte pedagógico e de suporte pedagógico em extinção, para faixa superior da que estiver inserido, mediante aprovação em avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos (SÃO PAULO, 2021a).

⁶ A “Bonificação por Resultados” é paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação e decorre do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público (SÃO PAULO, 2021b).

se acima do singular-particular e ponderar todos os elementos contidos na avaliação de um fenômeno ou objeto, manifestando-se a espontaneidade (HELLER, 2008) característica do senso comum e do cotidiano alienado.

As reflexões sobre “os medos do educador” expressam novamente as contradições nas consciências docentes. Os participantes relatam dificuldades e os medos de realizar ações inovadoras na escola, manifestando o dilema entre a conformação e a transformação: “Eu vou me acomodar? Eu vou inovar na escola? Como que eu vou inovar na escola? Ninguém faz nada. Sozinho(a)? (Professor Fernando). Por outro lado, outro educador relata que já desenvolveu ações educativas extraclasse e que outros professores gostariam de fazer o mesmo, mas parece sentirem-se constrangidos em questionar o *status quo* estabelecido: “Eu adoro! Quando eu vou, eu consigo. A gente vai, vai para tudo quanto é canto, né? Mas, tem professor que não faz. Gostaria de estar fazendo. É... mesmo que seja no pátio da escola” (Professora Rosa).

Os professores expressaram desconforto e revolta, criticando também a mudança de condições materiais e espaciais para o desenvolvimento de suas ações educativas: “Nós tínhamos sala ambiente. Tiraram a sala ambiente, porque dava trabalho, porque eram os alunos que se locomoviam [...]” (Professora Julia).

Fica evidente, mais uma vez, a existência de um disciplinamento das ações de professores e alunos na escola. Os professores, em grupo, questionaram estas normas latentes de silêncio e de pouca movimentação e sentiam-se desautorizados a propor ações inovadoras fora da sala de aula. Diante dos relatos, compreendemos que a aceitação, ou transformação, diante das condições e das relações sociais cotidianas que estão reproduzidas na escola dependem de uma decisão “acerca de uma alternativa dada” (HELLER, 2008, p. 39), e quanto maior o compromisso, a moralidade e o risco envolvidos nessa decisão, mais esta se eleva acima da cotidianidade reificada. Em termos leontievianos, o repúdio diante da ruptura entre motivos-fins das ações pedagógicas e a busca da transformação das condições objetivas que engendram a consciência e a atividade (LEONTIEV, 2004) é um passo significativo para a resistência à submissão e à alienação.

Os professores apresentam elementos importantes nos diálogos sobre a “positividade no trabalho”. Ressaltaram alguns sentimentos positivos advindos dos resultados almejados com as ações educativas, a saber: realização, alívio, felicidade, satisfação, comoção, gratificação: “Trabalhei gramática [...] interpretação e o produto final em Português e vi que o aluno conseguiu usar a conjunção, ligou uma ideia à outra, escreveu bem. [...] Olha, eu ganhei a noite!” (Professora Anita). A manifestação desses sentimentos é parâmetro importante das possibilidades existentes de unidade entre motivo e fim, entre o projetado e o concretizado. Desse modo, a expressão de sentimentos singulares, em unidade com os resultados das ações de ensino, pode fornecer elementos essenciais acerca dos processos de consciência e de alienação dos professores.

Vale acrescentar, ainda, que a objetivação positiva do trabalho docente, influi no desenvolvimento das ações educativas prospectivas. A satisfação de necessidades superiores e genéricas, as possibilidades de externalização dos motivos geradores de sentido, as ressonâncias na atividade de aprendizagem dos estudantes e a expressão de afetos positivos estimulam o processo formativo e criativo nas ações teleológicas de ensino: “[...] Eu venho com uma atividade pronta e, aí, às vezes, o aluno [...] faz uma outra coisa com aquilo que eu planejei [...] e, aí, eu incorporo nas minhas novas aulas” (Professor Fernando).

Dessa forma, essas ações educativas significativas refletem não somente na aprendizagem dos estudantes, mas também na transformação dos professores no trabalho. As informações revelam que há elementos importantes na dinâmica da atividade de ensino que interferem no desenvolvimento profissional e prospectivo do educador. Nesse sentido, não podemos negar a dimensão formativa das ações educativas com sentido (MOURA *et al.* 2010).

Na categoria **afetividade grupal**, aparecem momentos reveladores da pré-existência de uma afetividade entre os professores e da construção de uma afetividade genuinamente grupal. Verifica-se a constituição de novas necessidades e motivos humanizadores resultantes da atividade, bem como os nexos possíveis entre os afetos positivos originados do processo grupal e o sofrimento psicossocial do trabalho educativo.

Na discussão aparecem elementos que indicam a presença de relações afetivo-emocionais anteriores à entrada no grupo: “[...] é um grupo que já sente essas qualidades no dia a dia, né? Que já valoriza, que já respeita” (Professora Imaculada). Essas vinculações afetivas prévias propiciam condições fecundas para a consolidação das produções afetivo-emocionais (MARTINS, 2003) especificamente grupais. A existência de laços afetivos positivos parece unir ainda mais os professores. Todavia, a construção da afetividade grupal depende das ações na construção da atividade mediadora, portanto ela é histórica, processual e contraditória.

No processar do grupo podemos observar a afetividade construída pelas mediações vivenciadas no processo grupal: “Fora do grupo ele [...] está mais afetivo [...]. Eu aprendi a admirar muito o Fernando (Professora Julia)” “Acho que a gente também. [...] Eu não falava muito. Agora eu já brinco mais” (Professora Aline). É possível notar aspectos de uma embrionária vinculação afetiva forjada no processo grupal. As professoras relatam que os membros do grupo estão, ainda, mais próximos no cotidiano do trabalho escolar. As relações afetivas estabelecidas, anteriormente, adquirem nova qualidade pelo intercâmbio de significados possibilitado pela atividade grupal. Além disto, as manifestações desse fenômeno repercutem no contexto de reprodução da vida escolar e social.

A análise concreta do grupo exige desvelar os sentimentos e as emoções que perpassam sua atividade assim como investigar as justificativas e os “porquês”, ou seja, aquilo que estimula os indivíduos a agirem nas ações cooperadas: os seus motivos reais (LEONTIEV, 1983). Podemos depreender dos relatos que as expectativas e motivos iniciais que incitaram os educadores a participarem do processo grupal foram: fazer algo diferente, aprender, o interesse e importância do tema do trabalho, contribuir com a pesquisa e a saída das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Partimos da hipótese de que novas necessidades são satisfeitas e constituídas e, portanto, outros motivos são formados na inter-relação com a atividade grupal. A dimensão terapêutica foi destacada: “A gente abordava temas que são do nosso dia a dia, são coisas que a gente passa. Então, desde a primeira

sessão, eu saía melhor do que eu entrava” (Professor Fernando). Outro motivo que pareceu estimular as ações dos professores, refere-se à possibilidade de expressar as principais dificuldades da categoria docente: “Nós vimos aqui uma forma, um meio de que a nossa fala possa ser ouvida. Então, isso é que para todos nós surtiu um efeito assim, um impacto importante” (Professora Rosa).

Outro motivo que impeliu as ações dos educadores no grupo foram as trocas simbólicas acerca da atividade pedagógica: “É um momento que a gente tem para colocar essas coisas, ouvir dos colegas, ver que nós não estamos sozinhos, né? Que todos estão lutando [...] sofrendo pelas mesmas coisas” (Professora Julia). Também foram enfatizadas as aprendizagens: “[...] aprendi inúmeros conceitos acadêmicos e tive a oportunidade de ouvir e ser ouvida” (Professora Anita). A possibilidade de reflexão consciente sobre os elementos do trabalho pedagógico e suas determinações no processo saúde-doença parece ter-se constituído outro motivo: “Perceber os pontos negativos da profissão, o que nos adoce para combatê-los; e os pontos positivos para enxergar os prazeres da educação e nos dar força para continuar” (Professor Fernando).

Segue uma síntese aproximativa do movimento concreto dos motivos constituídos no processo grupal, com as seguintes denominações: 1) motivos terapêuticos; 2) motivos reveladores das dificuldades docentes; 3) motivos de aprendizagem; 4) motivos do trabalho coletivo; 5) motivos reflexivos do processo saúde-doença; 6) motivos afetivo-emocionais. Estes motivos advêm da satisfação de necessidades humanizadoras propiciadas pelas mediações grupais e, portanto, apresentam, nas suas relações com os fins, a possibilidade de gerar sentido pessoal na consciência pedagógica.

O processo grupal parece ter conquistado um lugar significativo nas esferas motivacionais desses educadores. Nesse sentido, podemos falar em reestruturação da hierarquia motivacional, ou seja, o grupo adquiriu nova qualidade e status na estrutura da consciência/atividade dos professores. Tornou-se um espaço de encontro, de diálogo, de reflexão e de apropriação de experiências e conhecimentos; necessidades humanas e genéricas que deveriam, em tese, ser contempladas cotidianamente no trabalho e no projeto pedagógico unitário.

Destarte, o processo grupal tende a criar novas expectativas e motivações ligadas a um projeto de escola ideal e, paradoxalmente, afronta os educadores com o projeto de escola real, no qual a emancipação e a liberdade encontram-se restringidas pela necessidade de reprodução do trabalho educativo alienante.

Os professores expressaram sentimentos de bem-estar e de valorização pessoal que pareceram influir sobre o sofrimento psicossocial do trabalho: “Estava muito cansada e com vontade de não ir [...]. O mais interessante é que, ao final, eu sempre estava melhor do que tinha chegado” (Professora Aline). A evocação e a reprodução coletiva de sentimentos e emoções de diferentes matizes (inferioridade, incapacidade, cansaço, desânimo, pesar, raiva, frustração, angústia, impotência, infelicidade, medo, realização, alívio, felicidade, satisfação, comoção, gratificação) durante o trabalho gerou afetos positivos nos participantes: “[...] foi muito bom poder expor nossos sentimentos, colocá-los para fora nos fez bem, pois muitas vezes podemos somente fazer pequenos comentários sobre nossa atuação, mas sem um resultado concreto” (Professora Rosa).

A satisfação das diversas necessidades e a construção de motivos genuínos produziu sentimentos e emoções de alegria, gratificação e fortalecimento “Conhecer um pouquinho mais cada um e que isso permitiu criar vínculos muito importantes [...] Poder contar como eu vivi também foi muito bom. O respeito com que você nos tratou o tempo todo [...] sem saber que a alegria maior é a nossa!” (Professora Julia).

Outra constatação é a predominância dos afetos positivos (bem-estar, valorização pessoal, alegria, gratificação, fortalecimento e outros) na avaliação do processo grupal como totalidade. Então, como explicar os sentimentos específicos de impotência, angústia, mal-estar, infelicidade e frustração reproduzidos na atividade grupal? O processo grupal traz em seu bojo esta contradição fundamental: reproduz o sofrimento psíquico, porque confronta os professores com os aspectos peculiares da alienação do trabalho pedagógico e gera afetos positivos pela satisfação de determinadas necessidades humanizadoras, possivelmente negadas pela realidade escolar e social.

Os processos de conscientização sobre o trabalho docente produzem novos afetos que se inserem na luta concreta com os seus contrários. A emergência desses sentimentos e emoções opostos pode ser resultante da intensificação das contradições das consciências pedagógicas pela atividade coletiva. Sofrimento e prazer estão em unidade. No entanto, a manifestação e a tomada de consciência desses afetos positivos podem servir de potenciais obstáculos ao sofrimento psicossocial e, em essência, à alienação do trabalho.

Na categoria **identidade grupal**, observamos que os elementos comuns da identidade desses professores podem ser entendidos como parâmetros iniciais para o desenvolvimento do grupo. Nesse sentido, a perspectiva de formação e de transformação do outro como motivo manifesto para a escolha profissional é o primeiro aspecto dessa identidade: “Comecei dar aula e realmente vi um pouco de vocação. Eu gosto de falar [...] estou aqui porque o meu trabalho tem importância. De realmente formar pessoas. Com Geografia dá para formar um aluno crítico” (Professor Fernando).

Como vimos, os professores também alegaram ver sentido e satisfação no exercício da docência: “Eu adoro dar aula, eu adoro. Eu vi que eu sou uma educadora [...]. Eu só fico muito triste com o descaso que acontece com a gente. Eu estou aqui por opção. Ganho dinheiro fora daqui, certo?” (Professora Julia). Também fica evidente o compromisso dos educadores com a atividade educativa: “Semana passada me falaram que a Anita ia embora. Eu falei: gente, eu não acredito! Nós vamos perder uma superprofessora, porque ela é do tipo de professora que chega carteira por carteira, aluno por aluno, entendeu?” (Professora Rosa).

Estes elementos compartilhados da identidade (docente) configuram as inserções e as ações individuais no grupo e podem ter criado condições favoráveis para o desenvolvimento da sua atividade e, por conseguinte, da identidade coletiva. No entanto, esses atributos comuns não são suficientes na definição da identidade do grupo, que é forjada na sua própria atividade vital, por meio das ações coordenadas dos participantes (MARTÍN-BARÓ,

1989). Apresentaremos alguns indicadores analíticos que sugerem o desenvolvimento do grupo na direção de uma identidade coletiva.

Os primeiros encontros grupais foram marcados por discussões sobre a participação ou não participação na greve. Os educadores apresentaram motivos de natureza diversa que os levaram a não participar das paralisações e das greves de sua categoria, a despeito dos posicionamentos e das ações individuais diversificadas: “Por que não temos a coragem de entrar em greve? (Professora Lourdes) [...]. Porque a gente precisa do dinheiro (Professor Aline) [...] Colocaram tropa de choque, cachorro, bomba de gás lacrimogêneo (Professora Rosa) [...] Mas foi bom (Professor Fernando)”. Assim, os processos singulares de consciência social, os medos das possíveis retaliações nos âmbitos institucionais (do micro ao macro), a ausência de referências mais sólidas, a fragmentação histórica da categoria e a desvalorização social e salarial internalizada pelos professores são elementos explicativos da passividade diante das oportunidades de objetivação de ações de contestação, com vistas à melhoria das condições de trabalho.

Paradoxalmente, os professores deram sinais de uma grupalidade potencial e ativa, ao sentirem que o grupo recém-formado podia ser um canal de questionamento e de transformação das relações de poder dominantes na escola: “[...] através dos colegas aqui, dos conhecimentos que já têm da escola, quem sabe a gente pode mudar um pouco a maneira de tratar, a maneira de pedir (Professora Imaculada). [...] Vou fazer uma excursão para nós sairmos da escola. Se ela vai autorizar, eu não sei” (Professora Rosa).

Os diálogos da greve são exemplares da inexistência de um grupo docente organizado, que desenvolve ações de contestação na sua realidade imediata. Contraditoriamente, o grupo começou a expressar ações reflexivas, que questionavam as relações de poder e a submissão na escola e confrontavam os integrantes com as suas responsabilidades na transformação das mesmas.

Outra constatação relevante é que a partilha e a reflexão sobre as histórias de vida singulares, no início do processo grupal, ensejaram processos identificatórios (MARTINS, 2003) no grupo: “Você foi aos EUA [...] fazer cursos e [...] um dia, você estava paradinha no seu sofá, fazendo crochê. [...] a gente

tem que ter essa coragem de romper com alguma coisa que está nos fazendo mal” (Professora Anita). Uma professora lembrou-se com detalhes da história de sua colega, compartilhada em grupo, extraindo valores e ensinamentos que passaram a ser um guia importante para a sua própria vida. A evidência empírica de fenômenos de identificação e de referência no grupo pode ser um indicador relevante do seu nível de desenvolvimento (PETROVSKI, 1984), ainda que não seja o único. Além disso, a identificação grupal deve ser vista em unidade (contraditória) com os processos de diferenciação.

Outro momento significativo aconteceu quando o grupo, ao discutir as situações de conflitos entre alunos e professores, deu indícios de uma organização coletiva para encaminhar o episódio em que um aluno agarrou inesperadamente o braço de uma professora na escola: “[...] E quem ia se responsabilizar pelo que aconteceria com o professor(a), lá no estacionamento (Professora Imaculada) [...] Não, ninguém está se responsabilizando nem agora. Quem vai fazer alguma coisa somos nós!” (Professora Aline).

O grupo discutia a temática “Os medos do educador” e ensaiou algumas ações para resolver a situação ocorrida. Os educadores pareceram sentir-se mais fortalecidos e apoiados pelo grupo, manifestando sentimentos de solidariedade e coragem. Podemos supor que o processo grupal teve alguma contribuição nessa articulação específica, considerando que: o tema abordado no dia levava, por casualidade, à discussão de conteúdos relacionados à violência escolar; o grupo já havia acumulado uma produção e uma história significativa; por último, o grupo, com o uso do “nós”, estimula novamente os educadores à ação.

4 Considerações Finais

O processo grupal permite que os educadores reflitam sobre os elementos gerais e singulares da fragmentação e da alienação do trabalho pedagógico, impeditivos da plena objetivação como trabalhadores intelectuais. Por outro lado, cria condições para a percepção da dimensão positiva do trabalho, cuja relativa exteriorização acontece em meio às condições mais adversas. Os professores criticam as concepções idealistas e ideologizadas sobre o trabalho docente e as

políticas educacionais hegemônicas que os desvalorizam, social e financeiramente, e os colocam como executores de tarefas prontas, a serem reproduzidas no cotidiano escolar, diante da massiva precarização do trabalho.

Contraditoriamente, essa crítica macrossocial não parece escamotear as tênues possibilidades emancipatórias do trabalho que insere os professores na posição de agentes conscientes na determinação das suas atividades educativas. Assim, os processos contraditórios de conscientização dessa dupla natureza do trabalho educativo, imerso nas complexas determinações da sociabilidade capitalista, atravessaram os momentos fundamentais do grupo constituído.

No decurso do processo grupal, os educadores compartilham e percebem significados similares acerca das dificuldades vivenciadas na escola, na sua singularidade, e no trabalho educativo, nas suas mediações com a totalidade social. Consideramos que, na ausência do grupo, os professores não teriam a oportunidade de contatar e de discutir os aspectos característicos da particularidade social que medeiam suas consciências e atividades vitais, pois não existem outros espaços cotidianos nos quais eles possam repensar autenticamente, de forma democrática, horizontal e coletiva, os seus trabalhos.

As condições sociais singulares e particulares dessa escola se mostram propícias ao agravamento do sofrimento psicológico e do adoecimento dos professores no trabalho. São elas: a inexistência de uma gestão democrática e de apoio nos momentos de dificuldades, a burocratização da ATPC, a precariedade das condições objetivas de trabalho, a ausência de recursos apropriados para a atividade de ensino, o excessivo número de alunos nas salas de aula, as sérias problemáticas sociais e econômicas dos estudantes. No entanto, a pesquisa-intervenção demonstrou o esforço contínuo, a preocupação e o compromisso diários dos professores com a atividade educativa.

Nesse sentido, a pesquisa realizada permitiu chegar às seguintes sínteses: 1) A satisfação de necessidades humanas, obliteradas nas estruturas das atividades dos professores pela particularidade social, leva à construção de novas atividades, ações e motivos humanizadores e produtores de afetos positivos, mecanismo importante para os processos de conscientização na tensão com a

realidade histórico-social; 2) O contato com as determinações da totalidade concreta e com as suas complexas intermediações ideológicas, políticas e institucionais sobre o trabalho docente acentua os processos e as contradições das consciências; 3) A constatação coletiva das possíveis dimensões positivas do trabalho desperta nas consciências pedagógicas ideais de uma educação transformadora, para além da cotidianidade alienada; 4) A transformação e o estreitamento dos vínculos afetivo-emocionais permite maior humanização entre os professores e aparece como barreira ao sofrimento psíquico e, portanto, como uma das formas de resistência à fragmentação e à alienação no trabalho.

Futuras investigações que se detenham em processos grupais com professores e que tenham como centralidade a discussão e reflexão das inter-relações entre saúde mental e trabalho pedagógico na sociedade classista deveriam abarcar, em seus planejamentos, estudos teóricos mais estruturados e aprofundados de maneira deliberada pela coordenação grupal. Esse é um grande desafio colocado nas pesquisas e nas intervenções nas escolas públicas, as quais carecem de momentos de apropriação das objetivações (científicas) produzidas pelo gênero humano, de homogeneização das atividades e de suspensão do cotidiano reificado.

Referências

AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidades em movimento. In: ROCHA, M; SOUZA, M. R. P.; TANAMACHI, E. (Orgs). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.170-184.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>.

ASBAHR, F. da S. R. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. 199f. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ASBAHR, F. da S. R. *“Por que aprender isso, professora?” Sentido e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Gestão democrática nas escolas e burnout nos professores. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 333-337.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013.

DALLA VECCHIA, M. *Trabalho em equipe na atenção primária à saúde: o processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo*. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva), Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2011.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana*. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2003.

FERNANDES, L. V. Considerações teórico-metodológicas acerca do processo grupal na formação de professores. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2013, *Anais*. Uberlândia: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2013. p. 1-19.

FERNANDES, L. V. *O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética*. 2015. 270 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FIRBIDA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S. O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. *Psicologia em Estudo*, v. 23, 15 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.40300>.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LUKÁCS. G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde centroamérica II*. San Salvador: UCA, 1989.

- MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2001.
- MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.
- MARTINS, S. T. F. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 201-217, jan/jun. 2003.
- MARX, K. Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). *Marx*. Tradução José Arthur Gianotti, Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.103-25.
- MOURA, M. O. *et al.* A atividade Orientadora de Ensino de ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PETROVSKI, A. V. *Personalidad, Actividad y Colectividad*. Trad. Alcira Kessler. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1984.
- PETROVSKI, A. V. Comentarios terminológicos. In:_____. *Teoria Psicológica Del Colectivo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986, p. 301-309.
- RÊSES, E. S. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. 308f. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. *Assembleia legislativa do estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>. Acesso em: nov. 2021a.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Assembleia legislativa do estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 01 nov. 2021b.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, F. G. *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. 2007. 408f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, M. P. R. *Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos*. Em aberto. Brasília, v. 23, n. 83. mar. 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>. Acesso em: 08 dez, 2020.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In: _____. *Orientação à queixa escolar*. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2013. p. 241-278.

TANAMACHI, E. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: ROCHA, M; SOUZA, M. R. P.; TANAMACHI, E. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 74-103.

Recebido em novembro de 2021.
Aprovado em dezembro de 2021.