

**PAULA COSTA DE ANDRADA**

**O PROFESSOR DE CORPO INTEIRO: A DANÇA  
CIRCULAR COMO FONTE DE PROMOÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA**

**PUC-CAMPINAS**

**2014**

**PAULA COSTA DE ANDRADA**

**O PROFESSOR DE CORPO INTEIRO: A DANÇA  
CIRCULAR COMO FONTE DE PROMOÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Trevisan de Souza

**PUC-CAMPINAS**

**2014**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.522  
A553p

Andrada, Paula Costa de.

O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência / Paula Costa de Andrada. - Campinas: PUC-Campinas, 2014. 238p.

Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Inclui bibliografia.

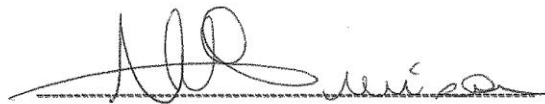
1. Psicologia escolar. 2. Professores - Formação. 3. Dança na educação. 4. Consciência I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.522

**PAULA COSTA DE ANDRADA**

**O PROFESSOR DE CORPO INTEIRO: A DANÇA  
CIRCULAR COMO FONTE DE PROMOÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA**

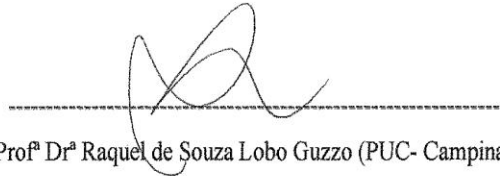
BANCA EXAMINADORA



Presidente: Profª Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza



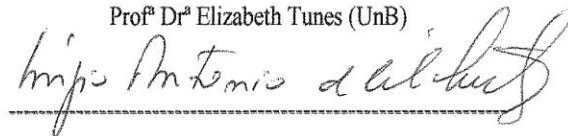
Profª Drª Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC- Campinas)



Profª Drª Raquel de Souza Lobo Guzzo (PUC- Campinas)



Profª Drª Elizabeth Tunes (UnB)



Prof. Dr. Sérgio Antônio Silva Leite (UNICAMP)

**PUC-CAMPINAS**

**2014**

*Para:*

*Marcos, Danilo e Chico, sempre ao meu lado;*

*Tinzinho e Lalá (em memória) que me fizeram ser o que sou.*

*Obrigada a todos vocês por tudo!*

## **Agradecimentos**

**À minha querida orientadora, Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza,** obrigada por ter me desviado de meu caminho e me mostrado tantos outros. Meus agradecimentos não serão suficientes para tudo que aprendi e que foi construído nestes anos de partilha, tendo você como canoeiro mestre:

*“Para mim, ele estava sendo feito o canoeiro mestre, com o remo na mão, no atravessar o rebelo dum rio cheio, - Carece de ter coragem... Carece de ter muita coragem...” (Guimarães Rosa- Grande Sertão Veredas).*

**Ao Marcos,** pelo companheirismo, paciência, parceria e ainda, revisões, reflexões e opiniões que tanto me ajudaram a enriquecer meu trabalho.

**Ao Danilo e Francisco** pela compreensão e amor, mesmo que eu tenha passado tanto tempo me dedicando aos estudos e ao trabalho.

**À minha querida mãe** que me apoiou e acompanhou neste processo torcendo tanto, mas que, por muito pouco, não conseguiu chegar a ver a sua concretização. Sem sua ajuda e encorajamento eu não teria iniciado este doutorado e terminá-lo sem sua presença é uma forma de honrar-te.

**Ao meu pai,** fonte inesgotável de conhecimento e carinho, que me deixou um legado de saberes inestimáveis, tantas vezes custeado com o sacrifício do provedor de uma família numerosa.

**Às minhas colegas de doutorado,** Paulinha, Lilian, Magda, Eveline, Lúcia e Áurea, obrigada pela parceria, escuta, questionamentos e, principalmente, pela generosidade e companheirismo de todas.

**Aos meus colegas do PROSPED,** agradeço as reflexões, convivência e aprendizado.

**Aos meus irmãos e sobrinhos,** que mesmo distantes, torceram por mais esta conquista.

**Aos Professores Doutores** por sua disponibilidade e contribuições em minha banca.

**À Lígia Padilha** pelo compartilhamento de seu acervo de danças circulares, fundamentais para ampliar minhas consultas.

**Aos professores, sujeitos desta tese**, obrigada pelas vivências.

**Às duas instituições** que me autorizaram a executar minha intervenção.

**Ao CNPq** pelo apoio financeiro.

**A todos aqueles** que participam das rodas de danças circulares contribuindo para sua perpetuação e honrando esta arte ancestral e que, ainda nos dias de hoje continua a tocar as pessoas.

Obrigada!

*Viver é muito perigoso...[...] Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para concertar concertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo.*

*[...] Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe; mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba.*

*Mas o senhor é homem sobrevivendo sensato, fiel como papel, o senhor me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda. Assim, é como conto. Antes conto as coisas que formaram passado para mim com mais pertença. Vou lhe falar. Lhe falo do sertão. Do que não sei. [...] O que muito lhe agradeço é sua fineza de atenção.*

*(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)*



## RESUMO

ANDRADA, Paula Costa. *O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência*. 2014. 237p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

Esta pesquisa investigou a potencialidade de intervenções que se utilizam de expressões artísticas na promoção da tomada de consciência de professores da rede pública de ensino sobre suas condições de docência e seu papel na educação. Desenvolvida como ação da Psicologia Escolar, a proposta foi construída com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural por entender que oferecem lastro para a atuação do psicólogo em contextos institucionais. Objetivou-se observar em que medida uma intervenção que se utiliza de modalidades artísticas como mediadoras das expressões dos sujeitos, constitui-se facilitadora do desenvolvimento dos professores, promovendo a tomada de consciência de si, de seu papel e compromisso profissional. Foram sujeitos da pesquisa dois grupos de professores das redes municipal e estadual, de duas escolas localizadas em duas cidades do interior de São Paulo. Nosso método é o Materialismo Dialético, que busca desvelar o movimento e as contradições constituintes do fenômeno investigado e a expressão artística utilizada foi a dança circular. Utilizamos a vivência como unidade de estudo e as expressões afetivas como indicadores de vivência baseando-nos nas reflexões de L.S. Vigotski. Os resultados apontam que os afetos negativos são prevalentes na vivência da docência, caracterizada pelo sofrimento experimentado na profissão com diferentes contornos. Entretanto, dialeticamente, os professores também expressam afetos positivos em relação ao ensino que desenvolvem, sobretudo quando podem vislumbrar resultados e reconhecimento de seu trabalho. Verificamos, também, que a utilização da dança circular como mediadora dos afetos dos professores mostrou-se um meio para se trabalhar a intrincada dinâmica de relações estabelecidas nas escolas. As informações apontam que a dança com seu gestual, coreografia, movimento e ritmo atinge a dimensão sensível dos professores, favorecendo reelaborações afetivas de sua vivência dentro da escola pela possibilidade de atribuição de novos significados e sentidos à sua prática, às suas condições de vida e trabalho e ao seu papel na educação escolar.

**Palavras-chave:** Psicologia escolar; formação de professores, dança circular; vivência; consciência.

# ABSTRACT

ANDRADA, Paula Costa. *The teacher as an entity: the circular dance as a source of promotion and development of consciousness*. 2014. 237p. Thesis (Doctorate in Psychology as Profession and Science) – Pontifícia Universidade Católica de Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pos Graduation in Psychology Programm – Campinas, 2014.

*This research investigated the potentiality of interventions that use artistic expressions to promote the awareness of teachers from public school education about their conditions of teaching and their role in education. Developed as an action of Educational Psychology, the proposal was constructed based on theoretical-methodological assumptions of cultural-historical Psychology by understanding that it provides support to the role of the psychologist in institutional settings. This study aimed to observe the extent to which an intervention that uses artistic modalities as mediators of the expressions of the subjects, supports teachers development, promoting awareness of themselves, of their professional role and commitment. The research consisted of two groups of teachers from two publics schools located in two cities in the countryside of São Paulo, Brazil. Our method is the Dialectical Materialism, which seeks to reveal the movement and contradictions in investigated phenomenon. The artistic expression which we worked with was circular dance. We used emotional experience and affective expressions to build our analysis based on the reflections of L.S. Vigotski. The results indicate that the negative affections are prevalent on teaching experience, characterized by the feeling of suffering experienced in different forms in the profession. However, dialectically, teachers also express positive affections regarding their profession, especially when they can see results and recognition from their work. We also verified that the use of circular dances as a mediator of the teachers' affections proved to be a way to work with the intricate dynamics of relationships established in the schools. The data suggest that the dances with their gesture, choreography, movement and rhythm touch the sensitive dimension of teachers providing the reworking of their affective experience inside the school by the possibility of assigning new meanings and senses to their practice, to their lives and work conditions, and their role in education.*

**Keywords:** *Educational Psychology, teachers' training, circular dance; emotional experience; consciousness.*

## RESUMEN

ANDRADA, Paula Costa. *El maestro de cuerpo entero: la danza circular como fuente de promoción y desarrollo de la conciencia*. 2014. 237p. Tesis (Doctorado en Psicología como Profesión y Ciencia) - Pontificia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Posgrado en Psicología, Campinas, 2014.

Este estudio investigó el potencial de las intervenciones que utilizan expresiones artísticas en la promoción de la conciencia de maestros de escuelas públicas acerca de sus condiciones de enseñanza y su papel en la educación. Se desarrolló como acción de la Psicología de la Educación y ha sido construido sobre la base teórica y metodológica de la Psicología histórico-cultural porque entendemos que proporcionan fundamento para el trabajo del psicólogo en diferentes contextos institucionales. Este estudio tuvo como objetivo verificar el grado en que una intervención que utiliza modalidades artísticas como mediadores de las expresiones de los sujetos, constituye un facilitador de desarrollo docente, la promoción de la conciencia de sí mismos, de su rol profesional y compromiso. Los sujetos fueron dos grupos de maestros de dos escuelas públicas ubicadas en dos ciudades en la provincia de São Paulo, Brasil. Nuestro método es el Materialismo Dialéctico, que pretende desvelar el movimiento y las contradicciones del fenómeno investigado; la expresión artística utilizada fue la danza circular. Utilizamos la vivencia como unidad de estudio y las expresiones afectivas como indicadores de vivencia basada en las reflexiones de L.S. Vygotsky. Los resultados muestran que los afectos negativos son frecuentes en la vivencia de la enseñanza, caracterizada por el sufrimiento experimentado en la profesión con diferentes formas. Sin embargo, dialécticamente, los maestros también expresan emociones positivas sobre la enseñanza, especialmente cuando pueden ver los resultados y el reconocimiento de su labor. También se verificó que el uso de la danza circular como un mediador de los afectos de los docentes demostró ser una manera para trabajar la intrincada dinámica de relaciones que se establecen en las escuelas. Los datos sugieren que la danza con su coreografía, movimiento y ritmo toca la dimensión sensible de los profesores, favoreciendo reelaboraciones afectivas de sus vivencias dentro de la escuela por la posibilidad de asignar nuevos significados y sentidos a su práctica, sus condiciones de trabajo y su papel en la educación escolar.

**Palabras clave:** Psicología de la Educación, formación de maestros, danza circular; vivencia, conciencia.

## Sumário

1. Introdução.....	13
2. Fundamentação Teórica.....	34
2.1 A teia em nós: a concepção das funções psicológicas superiores em um sistema de nexos .....	39
2.2 Pensamento, fala, sentidos e consciência: conceitos chave em Vigotski para a compreensão da dinâmica do funcionamento psíquico .....	42
2.2.1 Pensamento e fala.....	42
2.2.2 Sentido.....	46
2.2.3 Consciência .....	47
2.3 Fala muda o pensamento: por que falar pode levar à consciência? .....	50
3 - A afetividade e a arte.....	54
3.1 O afetivo em Vigotski.....	54
3.1.1. A Psicologia da Arte: o acesso à afetividade pelo sensível.....	56
3.1.2 Vivência e situação social de desenvolvimento .....	59
3.2 Por que a arte e a afetividade? Por que a dança? .....	65
3.3. Passos de uma dança.....	68
3.3.1 Os caminhos da dança: breve percurso sobre sua história .....	69
3.3.2 Das antigas danças em roda às danças circulares na atualidade .....	74
3.3.3 A dança circular como via de acesso ao humano.....	78
4. Metodologia.....	80
4.1 Considerações sobre a pesquisa .....	80
4.2 Descrição e caracterização dos sujeitos e da instituição da pesquisa .....	86
4.3 Procedimentos: A arte como materialidade mediadora .....	89
4.3.1 – A intervenção: encontro com o grupo de professores nos TDCs e HTPCs	91
4.4. Construção das informações .....	94
4.5 Organização das informações .....	96
4.6 Construção da análise .....	97

5. A afetividade como mediadora da vivência da docência .....	101
5.1. Vivência da docência como DESAMPARO/AMPARO .....	103
5.2. Vivência da docência como DESGASTE/DISPOSIÇÃO .....	128
5.3. A dança como promotora da CONSCIÊNCIA do professor .....	178
6. Considerações finais .....	190
7. Referências .....	200
Anexos .....	212

## Introdução

O senhor sabe?: não acerto no contar, porque estou remexendo o vivido longe alto, com pouco carço, querendo esquentar, demear, de feito, meu coração, naquelas lembranças. Ou quero enfiar a ideia, achar o rumozinho forte das coisas, caminho do que houve e do que não houve, às vezes não é fácil. Fé que não é.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Minha pesquisa de doutorado é fruto de um movimento que nasce da aproximação com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, por ocasião do desenvolvimento de meu mestrado. Naquele momento, tive a oportunidade de estudar e refletir de modo mais aprofundado sobre os conceitos de Vigotski<sup>1</sup>, Leontiev e Luria, que incorporam a dimensão socioafetiva às explicações do psiquismo humano e que me fizeram questionar práticas psicológicas voltadas a grupos e instituições.

A Psicologia Histórico-Cultural sustenta uma visão de Homem abalizada na integração de vários fatores e, sobretudo, dentro de uma perspectiva social. Vigotski, um de seus principais representantes, explica o sujeito partindo do princípio de que corpo, cognição e afeto constituem-se embasados na gama de experiências sociais e históricas por ele vivenciadas (Vigotski, 1995, 1925/2001a, 1927/2004a, 1935/2007). O contexto onde ele está inserido é uma espécie de trama que respalda seu desenvolvimento físico, afetivo e social. Essa visão vigotskiana do desenvolvimento humano foi afetando o modo como eu via o mundo e influenciando minha prática profissional. À época, eu atendia em consultório particular de psicoterapia e fui percebendo transformações em minha forma de enxergar o paciente e no meu modo de atendê-lo. Comecei a pensar que, para o paciente tomar consciência de sua existência e de seu próprio

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, adotamos a grafia Vigotski, mas nas referências optamos por manter a grafia original das traduções realizadas.

desenvolvimento, teríamos de adentrar as interferências e construções que ele empreendia com este meio que o envolve e, também, as suas diferenciações em contraposição com os outros ao seu redor. O contexto adentrou o consultório e eu não via mais um indivíduo isolado diante de mim, mas sim um com múltiplas dimensões que o constituíam. Nesta ocasião, as ideias de autores da Psicologia Histórico-Cultural já estavam apropriadas e eu começava a tomá-las como subsídios à minha pesquisa de mestrado e à minha prática clínica.

Outra questão preciosa que modificou meu olhar em relação ao humano foi a visão materialista-dialética que embasa o trabalho teórico-metodológico de Vigotski (1925/2001a, 1934/2003, 1927/2004a, 1935/2007). Para o psicólogo, além de o comportamento humano estar diretamente ligado ao seu ambiente histórico e social, ele também não pode ser rotulado como algo estático, já que o mundo está em permanente modificação, a qual é culturalmente mediada. Como o meio está em constante transformação, o sujeito nele inserido também passa por mudanças constantes. Contudo, esse processo de transformação concomitante ao meio e ao sujeito não ocorre de forma harmônica, é cheio de contradições, caracterizando um modo dialético de relação: do sujeito com o meio (que inclui outras pessoas) e do sujeito com ele próprio. Assim, inserido no contexto, o sujeito é visto por Vigotski (1927/2004a, 1935/2007) como um ser em permanente movimento e transformação, constituído pelas interações com o ambiente e, paradoxalmente, influenciando o seu entorno na medida em que também o constitui. Isso porque Vigotski se propunha a estudar o homem em sua totalidade, a partir de uma relação social dialética e de interdependência entre esses múltiplos aspectos que se engendram no processo de evolução do mundo e do desenvolvimento humano.

Sob a influência dos conceitos de Vigotski, observar o sujeito diante de mim em

minhas práticas passou a ser uma experiência modulada por algo dialeticamente construído. Passei a vê-lo repleto de desarmonias e assentimentos, conflitos e coesões, com movimentos ambíguos, mas tudo isto como parte importante do seu desenvolvimento. Comecei a modificar minha forma de entender a patologia, a saúde e o equilíbrio humano:

Afinal, somos seres em constante movimento e nossos sentimentos, condutas e olhares também assim se manifestam: irregulares, ambíguos, positivos e negativos, convivendo em um equilíbrio que ocorre, não pela constância de ações, mas pelo dinamismo pendular entre paradoxos (Andrada, 2009, p.91).

Nesta fase, comecei a me perguntar: por que não existe uma tradição de intervenção com base no enfoque histórico-cultural? Parecia-me muito lógica esta forma de ver e intervir no humano. De outro lado, no grupo de pesquisa do qual faço parte, PROSPED (Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas), do programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), participava das discussões de relatos de pesquisas e intervenções dos meus colegas sobre uma escola em que trabalhavam com alunos, gestores e professores. Percebia nas falas dos colegas situações de conflito que pareciam sem solução dentro da escola pesquisada, principalmente envolvendo a relação entre gestão e professores, com a gestão percebendo os docentes como de difícil interação, responsáveis por muitos problemas dentro da escola, e os professores queixando-se dos gestores, chamando-os de omissos e desinteressados. Mesmo com intervenção de um grupo de psicólogos, as relações pouco evoluíam e as queixas perduravam.

Como eu era professora do ensino superior, deparei-me com questões ligadas à docência que me instigavam e comecei a me interessar sobre o porquê desses conflitos dentro desta escola (citada no parágrafo anterior) permanecerem e os professores serem



os únicos responsabilizados pelos problemas, ou seja, o que estaria na base da aparente não mudança daquele fenômeno?

Em uma das pesquisas do grupo (Souza, Andrada & Petroni, 2013), os professores encontraram em seus depoimentos um espaço para expressão de uma série de afetos sobre a prática docente. Falavam dos prazeres e desprazeres da profissão e deixavam claro que não sabiam lidar com os afetos negativos de seus alunos, as cobranças da gestão da escola e do sistema de ensino e afirmavam estar submetidos a julgamentos constantes, o que gerava ressentimentos que, por sua vez, eram reforçados pelos posicionamentos dos pais e mesmo da mídia quando se referiam aos professores.

Ao mesmo tempo em que criticavam tantas coisas, as falas revelavam afetos contraditórios: ora sofriam e se frustravam quando não recebiam retorno de seu trabalho, ora se sentiam aceitos pelos alunos e reconhecidos como responsáveis por proporcionar um futuro melhor aos estudantes. Viam seu desempenho como promotor do desenvolvimento de seus alunos, contudo, manifestavam, também, sentimentos de mágoa em relação à profissão, à gestão da escola, às políticas públicas, e até à sociedade. Sentiam-se julgados depreciativamente e responsabilizados pelo desempenho escolar deficitário das crianças e adolescentes (Souza et al., 2013).

O que se evidenciava como predominante nos sentidos e significados da prática docente era um desgosto manifestado com diversas topologias. A necessidade de ver seu trabalho reconhecido era impulsionadora para a carreira docente, mas, também, motivo de frustração quando o professor não se percebia valorizado ou quando se sentia cobrado por um desempenho insatisfatório de seus alunos. Isto provocava revolta, sentimento de injustiça, frustração e solidão, porque se viam sem apoio ou ajuda para poder lidar com as demandas de seus alunos. Todos os relatos mostravam imagens negativas atribuídas à docência e, ao final de nossa pesquisa, pudemos concluir que o

afeto que predominava nos relatos sobre ser professor era a frustração, que gerava sofrimento pela percepção de exercer um trabalho menor, pouco valorizado pelos alunos, escola, famílias e sociedade (Souza et al., 2013).

Paralelamente às discussões das pesquisas do grupo, desenvolvia meu mestrado, tendo como campo de investigação um grupo de alunos da graduação em dois cursos de uma instituição privada de ensino superior do interior de São Paulo. Tinha como tema os sentidos atribuídos pelos alunos de ensino superior à sua formação acadêmica (Andrada, 2009). Dados que emergiram nas entrevistas e observações do cotidiano acadêmico revelavam a existência de uma série de conflitos atrelados às vivências dos alunos-sujeitos. Quando falavam sobre os professores, elogios e críticas mostravam que os viam como prestadores de serviço: queriam receber dos professores os conteúdos didáticos prontos, revelando um desinteresse na construção de seu próprio conhecimento, já que pagavam para tê-lo pronto na lousa. Os sujeitos demonstravam querer ser tutelados pelo professor, sem contribuir por meio de seu esforço crítico, construindo seu próprio conhecimento em parceria com o professor e a instituição.

Cruzando os dados das pesquisas citadas acima, das quais participei, pude tecer algumas considerações que conduziram à elaboração da hipótese a ser investigada nesta tese. Espera-se do professor uma atuação que atenda às necessidades dos alunos, da instituição e dos índices de aprendizagem estabelecidos pelo governo e que também atenda às qualificações exigidas pelo mercado de trabalho e às expectativas da sociedade em relação à formação das crianças e jovens. Percebe-se que a lista de responsabilidades atribuídas ao professor é grande. Ele é o responsável direto pela educação, ou seja, aquele para o qual se pode apontar o dedo diante de alguma falha, já que não há acesso direto aos dirigentes das instituições ou ao poder público. E algo que, nos dias de hoje, é publicamente compartilhado são as falhas da Educação. Nossa

**hipótese** é que, por alguma razão, os professores tomam para si todas essas atribuições e a impossibilidade de atendê-las seria a fonte geradora dos conflitos e do sofrimento vividos pelos docentes. Assim, superar a condição de sofrimento a que estão submetidos demandaria tomar consciência desta condição de trabalho que caracteriza a ação docente por meio da vivência dos afetos que a sustentam.

Isso porque observamos questões importantes sobre as dificuldades dos professores no exercício da docência no que concerne à afetividade. Estes mesmos professores têm de lidar com emoções dos alunos que emergem dentro e fora da sala de aula e, muitas vezes, o não saber lidar com conteúdos que fogem do aspecto cognitivo/pedagógico assume tamanha relevância no que concerne à criação e manutenção de tensões que resulta em adoecimento. Questões de domínio do conteúdo, de ensino e de aprendizagem não inquietam tanto os professores quanto o ter que lidar com os afetos presentes nas interações. Estes sim, de acordo com os dados levantados, são os maiores responsáveis pelo adoecimento dos professores na escola (Souza, et al., 2013).

Durante as investigações (Andrada, 2009; Andrada & Souza, 2012; Souza & Petroni, 2010; Souza, et al., 2013) pudemos perceber o sofrimento dos docentes, que demonstravam não saber lidar com a indisciplina, a crítica, a desmotivação dos alunos em participar das aulas ou em cumprir as tarefas; e, quando enfrentam problemas em sala de aula, acreditam que não têm a quem recorrer. Estas questões de âmbito afetivo surgem como indicadores de sofrimento nas narrativas dos professores e, diante de situações consideradas conflituosas, o professor ressent-se, culpa-se ou busca culpados.

Os resultados das pesquisas do grupo e meu trajeto como pesquisadora/psicóloga me instigaram a refletir sobre as seguintes questões: por que os professores relatam a

docência como estressante e sofrida? Por que se sentem importantes e se veem como responsáveis pelo futuro de seus alunos, mas queixam-se tanto da profissão? Será que realmente estariam sozinhos na tarefa de educar ou seria mais fácil se colocar na posição de vítima para justificar o baixo desempenho de seus alunos? Estas perguntas impulsionaram a elaboração deste projeto de doutorado, com foco no trabalho que o psicólogo poderia desenvolver na escola, visando à superação das condições que caracterizam o ambiente de trabalho dos professores, com destaque aos processos afetivos.

Refletindo sobre todas essas questões da perspectiva de referentes teóricos de base materialista dialética, construí o seguinte **problema de pesquisa**: quais práticas psicológicas se constituiriam como promotoras da tomada de consciência dos professores sobre si, sobre seu papel e compromisso profissional e social, que culminassem em uma forma de trabalhar mais saudável, capaz de promover o desenvolvimento dos alunos e a melhoria do ensino e do ambiente escolar?

Consoante aos pressupostos teóricos e metodológicos adotados, a investigação proposta só será possível se colocarmos o objeto de nosso estudo em movimento, e os trabalhos desenvolvidos pelo PROSPED serviram como referência no desenho de um estudo de caráter interventivo. Planejou-se, então, uma intervenção com grupos de professores mediada pela dança e pelo trabalho corporal, aproveitando a experiência de longa data da pesquisadora com dança circular. A dança seria a materialidade mediadora<sup>2</sup> utilizada para acessar a subjetividade dos docentes e promover a reflexão e o pensar sobre os aspectos de seu trabalho, de sua vida, rumo à tomada de consciência

---

<sup>2</sup> Estratégia metodológica desenvolvida pelo grupo de pesquisa PROSPED em que utilizamos a palavra **materialidade**, pois trabalhamos com variadas formas de manifestações artísticas vivenciadas pelos sujeitos e **mediadora** porque a arte tem a propriedade de acessar o sensível e conferir voz às emoções e movimento às ações do sujeito (Souza, Petroni, & Dugnani, 2011). Iremos retomar e aprofundar este conceito posteriormente na Metodologia desta tese.

de si e do outro. A dança circular, como ação coletiva, parecia atender ao princípio metodológico proposto por Vigotski de que para se observar determinado fenômeno da perspectiva dialética é necessário colocá-lo em movimento no coletivo.

A partir dessas considerações, é possível propor a seguinte **tese**: a Psicologia Histórico-Cultural pode se constituir em aporte a intervenções com grupos, utilizando-se de instrumentos mediadores das expressões dos sujeitos. Essas intervenções promovem a tomada de consciência de si e de sua condição de existência, o que leva à mudança. Tal mudança no modo de ver a si próprio, ao outro e às condições em que atua será possível na medida em que o sujeito acesse vivências que promovam a configuração de novos sentidos. Acreditamos que a dança circular e alguns tipos de trabalhos corporais têm grande potencial na promoção de vivências e, para tanto, empreendemos uma busca pelas publicações na área para respaldar nossa afirmação.

Se do ponto de vista das relações observadas no cotidiano em que se engendram aspectos complexos da atividade humana foi possível identificar demandas à ação do psicólogo, essa constatação nos põe em movimento rumo à produção científica da área com o objetivo de encontrar formas de intervenção que alcancem as instituições educacionais em suas demandas e que, ao mesmo tempo, contemplem os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural.

Pela pouca quantidade de material acadêmico específico sobre as danças circulares, optamos por expandir nossas buscas, incluindo trabalhos com outras formas de danças dentro da Psicologia e da Educação. Concentramos as buscas no portal de periódicos da Capes e em seu banco de teses, no Scholar Google, e na base de dados Scielo.

Objetivando pesquisar sobre o potencial das danças como via de acesso à subjetividade humana, utilizamos os descritores: dança, arte, psicologia, práticas

educativas e educação e, como gostaríamos de fazer uma investigação ampla sobre a dança, optamos por não restringir o período de produção de pesquisas.

Há uma proeminência de trabalhos na área da Educação Física que se relacionam com a dança como complementação das aulas. Os temas abordados foram dança de rua, contemporânea e rítmica, capoeira, danças populares ou folclóricas, entre outros. Mas, nota-se que a dança é vista como uma atividade física e, como não abrange nossa área de interesse, não nos deteremos nesta temática.

Localizamos, também, estudos históricos e/ou antropológicos sobre a dança, em que é focalizada como promotora da identidade étnica, religiosidade e folclore, e citamos como exemplos trabalhos sobre a congada em Minas, bumba-meu-boi no Maranhão, o Hip-hop e danças afros, como o Lundu.

No campo das Artes, há estudos sobre a história de vida e trabalho de artistas da dança, projeto de oficinas de ação cultural, cujo foco foi apresentar a linguagem da dança para crianças de escolas públicas e um relato do histórico da escrita da dança chamado de notação coreográfica. Existem, ainda, alguns trabalhos sobre estratégias de ensino da dança nas escolas regulares e como esta ação abre possibilidades de trocas culturais.

Pode-se notar nas pesquisas averiguadas que a dança está relacionada ao movimento corporal, às questões estéticas, artísticas, ou antropológicas.

No campo da Psicologia da Arte e Educação, acessamos um artigo de Leite (2009) sobre corpo e arte que se aproxima de nossas acepções, pois se dirige ao campo da Educação. A autora traz a arte como um momento (tempo) e espaço (físico) para o corpo se expressar para além dos limites de seus contornos físicos e ambientais:

Acredito na arte como uma experiência bastante singular que atravessa cada indivíduo, na qual cada corpo pode ser provocado, tocado ou vibrado de infinitas

maneiras, ou ainda, como um momento em que o corpo pode expressar e acolher infinitos pensamentos, sentimentos, sensações (Leite, 2009, p.6).

Leite faz uma crítica à cisão cartesiana entre mente e corpo e como este conceito também impera na Educação, que, além de fragmentar o ser humano, tenta moldá-lo dentro da quietude e da disciplina, a pretexto de concentração para absorção de conteúdos teóricos.

Para Leite (2009), a relação corpo/arte/educação pode permitir a transcendência do sujeito a um mundo com menos amarras e cisões. Esta expansão se dá pela liberdade atingida por meio das manifestações artísticas. A arte pode ser o caminho para acessar esta liberdade com o desenvolvimento da capacidade de questionar, transgredir e mudar as práticas pré-estabelecidas e/ou engessadas: “a arte como propulsora de uma educação mais aberta, mais criativa e livre de algumas amarras que têm persistido numa educação repetitiva, com conteúdos e exames, muitas vezes, vazios” (p.14).

Amavizca (2008) também questiona o lugar do corpo e das emoções na educação. A autora, na verdade, afirma que nos dias de hoje não sabemos lidar com estes temas e que também não há muitas investigações sobre o assunto no que tange à educação: “La educacion ha olvidado al cuerpo y a las emociones [...] no sabemos como manejar nuestras emociones em el cuerpo y la educación tampoco se ha puesto a investigar” (p. 20- 21).

A autora aponta a crescente biologização do corpo na atualidade e descreve que o corpo não pode estar separado dos processos históricos e culturais de um povo e, tampouco, da subjetividade do sujeito. Sofremos influências das mediações histórico-sociais e emocionais nas formas de expressar e viver nossa própria corporalidade.

Esta questão não é absorvida pela Educação que, tradicionalmente, se ocupa com a formação intelectual e promove uma cisão entre corpo e mente, não abrindo espaço

para que o corpo se constitua e se expresse nestes ambientes – a menos que seja por meio de exercícios físicos. A autora, inclusive, questiona o papel do psicólogo dentro da escola como conivente com a fragmentação dos aspectos biopsicossociais. Mesmo trabalhando com a subjetividade dos sujeitos, o psicólogo também costuma não incluir o corpo nesta relação. “El cuerpo en unidad es parte constitutiva del ser humano y el mundo en el que se desenvuelve, incluyendo la escuela, se aparece como un cuerpo mayor al que el hombre está integrado” (p.30).

Amavizca (2008) reafirma que os ambientes familiares, culturais e escolares formam e desencadeiam emoções no corpo, mas que a linguagem que o corpo-sujeito utiliza-as para vivenciar este conjunto de afetos e a leitura que podemos fazer deles não é percebida: é o que autora chama de o corpo esquecido ou “el cuerpo olvidado” (p.29). Fazer emergir este corpo integrado com seus afetos e suas construções nas relações com os outros, incluindo aí família, escola, políticas públicas e a historicidade do sujeito, é algo que poderá ajudar na humanização deste corpo-sujeito e este processo se dá pelo despertar do conhecimento do próprio corpo e das emoções que circulam nele.

Outro trabalho que nos interessou é um artigo de Lopes (2008) que aborda questões da dimensão da emoção como um aspecto a ser problematizado nas práticas que o professor empreende em seu cotidiano. Tendo como referentes Boaventura Souza Santos, Mafessoli, Deleuze e Guattari, estudiosos do campo da filosofia e sociologia que lançam um olhar plural ao humano em que corpo, razão, emoção e o social são aspectos tecidos juntos, na construção de um sujeito multifacetado, Lopes propõe que olhemos para as questões emocionais do professor e o que elas trazem como consequências para seu cotidiano pedagógico. O autor mostra como a concepção socioafetiva que o sujeito constrói de si influencia sua prática profissional e sua concepção de Educação.



Ele descreve o professor como produto e produtor de sua realidade, e a relação que compõe com os elementos ao seu redor são construções que atravessam o corpo, a emoção, a história e o contexto deste professor. Lopes descreve também a importância de ter olhar e ação multifacetados para esse sujeito na busca por reconfigurar novos sentidos de sua prática pedagógica:

A invenção de um mundo possível se dá no emocionar de um corpo e, conseqüentemente, com as mais diferentes e contraditórias produções de sentido no viver. Tal emocionar é tanto singular quanto social, político e estético, organizando maneiras de sentir, pensar e produzir a existência enquanto expressões legítimas de mundos possíveis. [...] Daí a grande necessidade de se ter atenção às dinâmicas cotidianas do emocionar erigidas no fazer educacional, não para doutriná-las, nutrindo a pretensão de indicar o caminho certo a seguir, mas sim para produzir condições para a emergência de novos sentidos (Lopes, 2008, pp. 13-14).

Outro autor que se aproxima de nosso tema é Marques (1997, 1998), que questiona o paradigma do corpo pelo corpo e nos remete à noção de “corpo socialmente construído” (Marques, 1998 p.73). A autora revela sua experiência como bailarina que deve dominar o corpo, algo que está longe da vivência criativo-espontânea que passou a questionar e almejar refutando padrões convencionais ao dançar e, conseqüentemente, aos ditames e regras endurecidas da arte e da sociedade. Tanto para dançar quanto para ensinar, Marques propõe uma vivência do corpo e não uma sequência de regras diante de um dançar esteticamente correto. Em Marques (1998):

[...] o reconhecimento de um corpo socialmente construído tem nos levado a elaborar propostas educacionais que considerem tanto o processo quanto o produto, que não desconsiderem a técnica, mas que ao mesmo tempo não

abandonem o processo criativo e que, enfim, trabalhem com a expressão pessoal como uma expressão de um corpo sócio-político-cultural. Estamos buscando um ensino de dança que trabalhe com os significados e que trace relações diretas entre dança, educação e sociedade (p.76).

Estes questionamentos levaram a autora a investigar e investir na dança como instrumento para a Educação (Marques, 1997). Inicialmente, a autora descreve que os gestores e/ou professores gostam do trabalho com danças nas escolas, pois percebem esta atividade como algo para relaxar e trabalhar o estresse do dia a dia. Mas o que impera é uma abordagem da dança como Educação Física e esta visão, de acordo com a autora, é reducionista. Ela propõe que este trabalho na escola tenha um enfoque transformador e crítico: “A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade” (Marques, 1997p. 23).

Marques ainda refere-se a algo que corrobora os objetivos desta tese: a dança como via de questionamento do contexto como algo a ser trabalhado, compreendido, desconstruído e transformado. Dançando e conversando, as pessoas podem entrar em contato com os contextos vividos e ou imaginados e confrontar sua realidade social por meio da facilitação de uma linguagem corporal que confere significado aos afetos, pensamentos e experiências.

E é esta uma das nossas propostas junto aos docentes: questionar a escola e a Educação como contextos a serem transformados por meio do corpo, história, movimento e arte. Ainda assim, apesar de todas as contribuições coletadas em nossas leituras na busca por publicações na área de Dança, Educação e Psicologia, sentimos a necessidade de contatar trabalhos mais direcionados à psicologia.

Encontramos uma pesquisa de base fenomenológica dentro da psicologia em que Saraiva (2005) descreve a experiência do dançar na educação como um espaço em que pode emergir a bagagem de vivências subjetivas e objetivas da pessoa. A autora relata como a dança pode ser desencadeadora de processos de simbolização e autorrepresentação do ser humano por meio da expressão dos sentimentos e organização da subjetividade. Este movimento ocorre em função de técnicas de movimentos, linguagens estéticas e materiais utilizados que potencializam o espaço de representação da subjetividade humana.

Também encontramos outro olhar sobre as danças dentro da psicologia com enfoque psicoterápico no artigo de Lima e Silva Neto (2011). Os autores fazem uma relação entre danças brasileiras e psicoterapia e seus efeitos para os participantes com uma abordagem interventiva que remete à clínica. Os autores revelam que pouco tem sido feito em relação a esta forma de arte/intervenção no âmbito da psicologia e é mais comum encontrar trabalhos sobre os efeitos das danças no contexto de saúde mental.

Dos resultados alcançados, Lima e Silva Neto destacam que a dança como terapia propicia o aumento da autoestima, da saúde, da autoconsciência e da autopercepção do corpo e que isso evoca no grupo que dança sentimentos de alegria, bem-estar, aproximação e inclusão entre as pessoas, ao mesmo tempo em que remete a uma noção de coletividade e de singularidade. Pois, dança-se em grupo, mas cada um como um indivíduo.

As danças, na visão dos participantes, propiciam uma espontaneidade de expressão pessoal e de interação com o restante do grupo. O aspecto integrativo provocado no grupo, as relações sociais estabelecidas, a troca de experiências entre todos são aspectos reconhecidos como terapêuticos na visão dos membros do grupo e identificam os encontros de dança como capazes de suprir necessidades emocionais e

sociais, resgatar a alegria e a leveza, o convívio e estimular o aprendizado. Há, também, outros ganhos subjacentes relatados pelos participantes, como a valorização pessoal, o desligar-se de problemas e a liberdade de expressão (Lima & Silva Neto; 2011).

Concernente a isto, os autores salientam que utilizar as danças como fonte de pesquisa na academia e como forma de intervenção terapêutica representa um rico caminho para o psicólogo na busca de estratégias promotoras de saúde aos pacientes.

Encontramos, também, no livro de Zanella e Maheirie (2010), relatos que contribuem para o entendimento de como a psicologia da arte pode ser utilizada como estratégia para a mobilização da subjetividade do sujeito e promoção de seu desenvolvimento, desta vez em enfoque próximo de nossa tese, uma vez que são sobre intervenções sustentadas na teoria de Vigotski.

Destacamos o capítulo em que Maheirie (2010) relata suas pesquisas que enfocam a música como instrumento mediador da constituição de sujeitos singulares. A autora aponta a atividade criadora dentro da perspectiva sócio-histórica como um caminho para acessar professores da rede pública nos espaços de formação continuada, como é a proposta desta tese. Vê a atividade artística como caminho possível para uma ação reflexivo-afetiva que traga à tona elementos cognitivos e afetivos para que possam ser redimensionados, possibilitando aos sujeitos estabelecer uma relação com a realidade e seu contexto por meio do sensível, despontando para novas possibilidades de ação e fortalecimento do ser.

Reis (2010), também em um capítulo do referido livro de Zanella e Maheirie (2010), discorre sobre o corpo e a dança desde uma perspectiva materialista-dialética. A autora aborda o corpo como objeto de reflexão e síntese entre natureza e cultura, como uma produção histórica e social e, dialeticamente, o sujeito-corpo se apresenta como partícipe ativo que reinventa esta mesma realidade da qual é produto e produtor. Ela traz

uma perspectiva da dança como transcendente da linguagem. Para ela, a dança não é apenas um instrumento de expressão: o pensamento se apresenta na dança por meio da motivação à ação:

Trata-se de um sentido vivido, pois a dança é vivência do movimento e, como tal, é acessível a todos. Qualquer pessoa pode dançar, basta ser o corpo, ou seja, estar presente, vivenciando com intensidade o movimento de desdobrar na existência, porque a dança é desdobramento, é poder ser outro no processo de objetivação estética de si mesmo (p.65).

Reis (2010) ainda destaca que a dança pode provocar processos de emancipação do sujeito na medida em que abre espaço para ele emergir e ressignificar sentidos que são despertados pela reação estética, instaurando-se um movimento dialético de “ao dançar a vida, tornar-se a dança” (p.65).

Outra autora que se aproxima de nossas buscas é Meira (2009), que, partindo do Materialismo Histórico Dialético, aborda o trabalho do psicólogo como mediador entre os sujeitos e os processos de conflitos na escola. Apesar de, no referido artigo, ela discorrer sobre os conflitos voltados às queixas escolares por parte dos alunos, vemos a possibilidade de ampliar a abordagem de Meira para as múltiplas formas de intervenção do psicólogo escolar a outros atores neste espaço.

Para Meira (2009), o psicólogo deve atuar no processo de elaboração das condições necessárias para a superação de conflitos por meio da mediação entre processos de subjetivação/objetivação dos sujeitos. Esta ação se dá quando o psicólogo se coloca em uma posição de moderador, investigando, questionando e compreendendo as queixas como um processo permeado por contradições e, para captá-lo, o profissional deve compreender os movimentos dos sujeitos e do contexto e ultrapassar os limites aparentes das queixas.

Com esta atitude, o psicólogo que atua na escola pode revelar novos aspectos embutidos nos conflitos, avaliar de maneira mais abrangente o que acontece no contexto e propor sugestões de intervenções de um ponto de vista dialético. Sua função de investigar e compreender a dinâmica entre a subjetividade e os processos de objetivação dos conflitos pode levar à superação dos mesmos e insere a Psicologia a serviço do trabalho pedagógico, colocando o “psicólogo em condições de mediar, junto com o professor, a construção do sentido pessoal e social do processo de ensinar e de aprender de todos os participantes” (Meira 2009, p.6).

Corroborando uma postura crítica e dialética em relação à ação do psicólogo escolar na escola, Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010) fazem um relato da atuação deste profissional no Brasil que, por muito tempo, baseou-se no modelo médico patologizante que depositava na criança ou na família a base de problemas que emergiam na escola. Sua atuação estava comprometida com a reprodução de um sistema focado no ajustamento dos estudantes ao modelo ideológico vigente.

Apesar de este quadro estar mudando, Guzzo et al., (2010) apontam que a ação do psicólogo nos ambientes educativos ainda está longe de representar uma práxis transformadora da realidade desigual e excludente predominante nas escolas na atualidade. Uma atuação comprometida com nossa realidade socioeconômica requer que o psicólogo escolar supere o modelo de atuação médica individualizante e, também que olhe o contexto educacional de forma crítica. Assumir um papel crítico desta condição é tomar uma concepção dialética do desenvolvimento humano, em que se leva em consideração os aspectos políticos, históricos e sociais da Educação e não apenas aqueles circunscritos ao indivíduo. A atuação do psicólogo escolar, quando contextualizada, concebe a realidade educacional permeada por múltiplas determinações

e muitas demandas e este profissional pode e deve agir no sentido de alterar esta realidade. Os autores apontam a importância social deste profissional por meio de ações que promovam uma escola mais justa e igualitária e, por conseguinte, com reflexos para a sociedade.

Concluimos que têm crescido muito as pesquisas e a adoção da arte, mais especificamente da dança, em práticas educativas (Brasileiro e Marcassa, 2008; Lima e Frota, 2007; Minello, 2006; Miranda e Cury 2010; Nóbrega, 2005; Ostetto, 2006; Ostetto, 2008; Ostetto, 2010; Saraiva, 2005; Strazzacappa, 2001; Zanella e Maheirie, 2010), porém, salientamos que o enfoque desta arte como estratégia de intervenção do psicólogo escolar ainda caminha a passos curtos.

Marques (1997) critica a escassez de publicações na área de Dança e Educação e revela que há alegações das editoras de que não há mercado para isto. A autora salienta que a intervenção com a dança nas escolas é algo confuso, pois oscila entre a Educação Física, a Educação e as Artes, mas, apesar desta gama de formas de se ver as danças, a escola é um local privilegiado para se aprofundar nesta área e nos abre muitas possibilidades de mediação do humano.

Portanto, o potencial da dança circular nas instituições educativas pode e deve ser explorado como via de acesso ao humano. Mas, pelo que podemos ver nesta busca bibliográfica, muitas vezes a dança é vista de uma forma reducionista, como uma atividade física, de relaxamento, diversão ou de resgate cultural. Isto é pouco e queremos ir além. Afirmamos que é pouco, pois a dança têm se revelado uma materialidade que se coloca próxima à área da psicologia, tendo em vista seu potencial para tocar a subjetividade dos sujeitos que transcendem o corpo, o lazer ou o folclórico. Seu potencial é de aglutinar história, corpo, afeto e contexto, justamente por ser uma atividade mediadora, capaz de provocar a emersão e manifestação de intrasubjetividades

e intersubjetividades, tornando-as acessíveis ao sujeito e ao pesquisador, abrindo, assim, precedentes para ressignificações do que se sente e se vivencia.

Com base no exposto na introdução deste trabalho, estabelecemos os objetivos descritos a seguir:

### **Objetivos**

#### **Geral**

- Analisar o potencial da dança circular como mobilizadora da expressão de afetos e da reflexão, de modo que isso resulte na configuração de novos sentidos sobre a docência e na ampliação da consciência dos professores sobre sua condição de trabalho.

#### **Específicos**

- Identificar e analisar a natureza dos afetos expressos pelos professores e sua influência no modo de conceber a docência.

- Identificar e analisar as vivências desencadeadas pela dança e os sentidos configurados pelos professores.

- Identificar e analisar expressões que revelem a ampliação da consciência sobre a docência.

- Oferecer elementos para a compreensão da contribuição que arte pode dar às práticas psicológicas.

- Demonstrar que a Psicologia Histórico-Cultural oferece lastro para pensar e promover práticas criativas do psicólogo em ambientes institucionais.

- Contribuir para a reflexão sobre formas de intervenção do psicólogo na escola que assumem uma perspectiva crítica de atuação e focalizam o processo de desenvolvimento dos sujeitos.



Para desenvolver a proposta apresentada, iniciamos a construção da tese sustentada por dois eixos teóricos:

O primeiro focaliza a Psicologia Histórico-Cultural e seus principais conceitos, os quais fundamentam tanto uma prática psicológica de cunho interventivo quanto a investigação que se pretende desenvolver. Nesse eixo, têm realce os conceitos relativos às funções psicológicas superiores (Vigotski, 1934/2001b, 1934/2003, 1930/2004b, 1933-1934/2006a, 1935/2007), o pensamento, a fala (Vigotski, 1934/2001b, 1934/2003), os sentidos (Vigotski, 1934/2001b, 1934/2003) e a consciência (Vigotski 1934/2003, 1927/2004a, 1933/2004c; Leontiev, 1978, 1975/1985, 2004). O enfoque nestes conceitos de Vigotski é relevante para a compreensão da dinâmica do funcionamento psíquico, sobretudo da consciência, conceito chave em nossa pesquisa.

No segundo eixo, investimos nas contribuições de Vigotski sobre o potencial da arte, mais especificamente da dança, para acessar a afetividade do humano e promover novos nexos e novos sentidos. Neste eixo, será explorada, mais profundamente, a forma como Vigotski entende os afetos, os sentimentos ou emoções no desenvolvimento do psiquismo humano. O conceito de vivência (1925/2001a, 1933/2006b e 1935/2010), que tomaremos como unidade da consciência, será explicitado por nós. Também teceremos considerações, neste eixo, de algumas interpretações de comentadores e estudiosos de Vigotski no que se refere aos conceitos que estamos investigando. Neste sentido, González-Rey (2009a, 2009b) e Sawaia (2000) são exemplos de autores. Neste eixo, objetivamos também apontar qual o potencial da relação entre Psicologia e Arte na atuação do psicólogo. Ainda, trazemos a história da dança como porta de acesso à subjetividade humana e, de forma mais específica, a dança circular, em que utilizamos os autores Bernard Wosien (2000) e Gabriele Wosien (2002), expoentes desta manifestação artística na atualidade.

Em seguida, trazemos outro eixo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que embasam o método de pesquisa. Apresentamos ainda as duas instituições pesquisadas, os sujeitos, os procedimentos e técnicas utilizadas nas intervenções, além da forma como foram construídas e organizadas as informações.

Na parte que se segue, mostramos a análise e discussão das informações focando nas expressões afetivas como categorias e, para encerrar este eixo, refletimos sobre a plausibilidade das danças circulares como promotoras da consciência dos professores. Nossa investigação se conclui com as considerações finais, em que trazemos nossos questionamentos e proposições em concordância com nossos objetivos de pesquisa.

## 2. Fundamentação Teórica

O senhor escute, me escute mais do que eu estou dizendo; e escute desarmado [...] Muita coisa importante falta nome.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Esta tese investiga em que medida uma prática de intervenção grupal sustentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural pode se constituir como ação transformadora no sentido de promover a tomada de consciência do sujeito, via estabelecimento de novas relações que propiciam modos de funcionar mais criativos e saudáveis, no âmbito pessoal e profissional. Este capítulo tem como foco um mergulho nos fundamentos conceituais da Psicologia Histórico-Cultural com o intuito de respaldar teoricamente nossas buscas por uma prática que atenda aos objetivos desta investigação.

Antes, porém, é necessário explicitar parte da gênese da Psicologia Histórico-Cultural, em cuja história se assentam suas bases teórico-metodológicas. Vigotski (1995, 1927/2004a) enfatiza que qualquer fenômeno, para ser compreendido, deve ser estudado historicamente, ou seja, em todas as suas fases de desenvolvimento, desde o momento de seu aparecimento até a sua dissipação.

Esse pressuposto demanda que se inicie o presente estudo abordando o nascimento das ideias que fundamentaram a Psicologia Histórico-Cultural e o contexto histórico em que estas se desenvolveram: o período pós-revolução russa, nos anos 20 e 30 do século XX. É neste momento que Vigotski, Luria e Leontiev dão início a uma série de trabalhos conjuntos com um grupo de jovens intelectuais da Rússia que buscava uma ligação entre o novo regime e a crescente demanda de produção científica.

Este grupo de jovens cientistas entendia que uma psicologia comprometida com os ideais revolucionários deveria buscar superar problemas sociais e econômicos da

União Soviética (Palangana, 1998). A influência de Marx, Hegel e Engels, que fundamentaram o Materialismo dialético, e do próprio contexto sociopolítico e econômico de uma Rússia em crise por guerras e revoluções internas contribuíram para os avanços de suas pesquisas e reflexões, cujo conjunto constituir-se-ia como base da Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo Tunes e Prestes (2009), a Rússia do início dos anos 30 vivia um período marcadamente ideológico, no qual a Ciência, a Cultura e a Educação eram moldadas de acordo com as ideias do regime. Todas as produções científicas da época estavam sujeitas à crítica e a repressões do Comitê Central do Partido Comunista da Rússia.

Em meio a este ambiente de crises e revoluções, Vigotski (1927/2004a) também via que a psicologia do mesmo período, final do século XIX e início do século XX, passava por uma crise. Ele fez esta afirmação partindo do princípio de que havia uma dicotomia dentro da Psicologia caracterizada por duas correntes opostas: o idealismo e o mecanicismo. Sua análise o levou à constatação da existência de uma crise metodológica, já que a forma de acessar o humano por caminhos opostos parecia estar equivocada. Enquanto psicanalistas e behavioristas tentavam delinear seus objetos de estudo e metodologia de pesquisa de formas divergentes, Vigotski propunha que se estudasse o ser humano em sua totalidade, tomando-se como central a relação social dialética e de interdependência entre vários aspectos. Ele sugeria observar os movimentos entre os opostos, e não contrapô-los, em um jogo no qual uma corrente tentava “vencer” a outra.

Em uma entrevista dada a Tunes e Prestes (2009), Dimitri Leontiev, neto de Leontiev, fala da influência da teoria Marxista para seu avô e para Vigotski, assim como para toda a Rússia neste período. Ele acredita que Vigotski havia sofrido mais influência

de Espinosa e, Leontiev, de Hegel. Porém, na Rússia daquela época era muito mais fácil declarar-se seguidor de Marx:

Na realidade, seria mais preciso dizer que Vigotski não era tanto marxista, quanto espinosista, e Leontiev, não tão marxista quanto hegeliano, pois, no caso deste último, praticamente o que utiliza de Marx em suas ideias é o que este trouxe de Hegel, que foi professor de Marx. Porém, naqueles tempos soviéticos, por muitos motivos, era muito mais cômodo referir-se a Marx do que a Hegel, ainda que fossem as mesmas ideias (p. 21).

Assim, influenciados por Marx, Hegel e Espinosa, os jovens pesquisadores, Vigotski, Luria e Leontiev estruturaram as bases epistemológicas de uma nova Psicologia apoiados no materialismo dialético de base marxista e assumiam o compromisso de construir uma ciência psicológica inovadora.

Mas Leontiev (2004) credita a Vigotski o mérito de ser o principal articulador deste movimento. Para Leontiev, Vigotski foi o primeiro psicólogo soviético a conseguir construir uma metodologia tomando como pressuposto a obra de Karl Marx. Foi Vigotski quem se deu conta, inicialmente, da necessidade de uma nova psicologia ao empreender seus estudos de doutorado com sua tese sobre a Psicologia da Arte. Nesta obra, segundo Leontiev, Vigotski deixou seu trabalho inacabado por não conseguir encontrar na psicologia existente no início do século XX respaldo para explicar as questões relativas ao psiquismo humano, principalmente no que tange ao estudo das emoções.

Incomodado com a pouca profundidade com que as vertentes subjetivas e objetivas da psicologia explicavam os fenômenos psicológicos, Vigotski, partindo de uma análise crítica, postula os fundamentos epistemológicos que davam sustentação à

investigação do psiquismo com a amplitude de uma ciência completa, o que só seria possível sustentado pelo materialismo dialético (Vigotski, 1927/2004a).

Vigotski chega a declarar em seu ensaio “O significado histórico da crise da psicologia” (1927/2004a) que este problema metodológico encontra uma perspectiva de solução nos fundamentos do marxismo e o que mais lhe interessa no marxismo é o seu método: “a possibilidade da psicologia como ciência é antes de mais nada, um problema metodológico” (p.389).

Os embasamentos da metodologia defendida por Vigotski estão alicerçados no estudo do psiquismo a partir da análise da atividade humana do trabalho e no materialismo dialético. Esta é a gênese do funcionamento psíquico do homem. As atividades humanas, as relações estabelecidas a partir destas situações de trabalho e a realidade histórica fundamentam os processos de desenvolvimento do psiquismo. Mas esta evolução ocorre dialeticamente de forma não linear, com avanços e retrocessos em que um impele o surgimento do outro: “somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta” (1927/2004a, p. 404). Vigotski destaca que, assim como o capitalismo é etapa para o socialismo, o movimento de idas e vindas, erros e acertos, é inevitável em nosso processo de desenvolvimento.

Da perspectiva dialética, Vigotski (1995) propunha o estudo dos fenômenos psíquicos de forma a conhecer sua essência, o que demandava investigar desde sua gênese. Neste movimento, dizia Vigotski que este tipo de investigação exige que se analise o que está explícito e o que está velado, as convergências e divergências e isto só é possível focalizando o fenômeno em movimento.

Tunes e Prestes (2009) afirmam que, apesar dos esforços de Luria e Leontiev após a morte de Vigotski em 1934, a teoria Histórico-Cultural só obteve um real

reconhecimento décadas depois de formulada, devido a dois fatores: primeiro, pela complexidade do trabalho de Vigotski, muito à frente de seu tempo e, segundo, em decorrência da censura que suas obras sofreram na União Soviética, entre os anos 1930 e 1950.

Dimitri Leontiev (Tunes & Prestes, 2009), em entrevista já referida, destaca que, a partir dos anos 1970, houve um despertar para a importância do estudo da cultura e do social na constituição do humano. O neto de Leontiev aponta haver um antagonismo na psicologia até os anos 60, o que só começou a ser superado na década de 70. Mas foi a partir dos anos 80 e 90 que a psicologia passou a compreender o real papel da história e da cultura na formação do sujeito. Ele afirma que até então o que existia era uma “ignorância do papel da cultura e do meio social” (p. 21). É neste momento que se redescobre a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, Luria e Leontiev.

Segundo Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoler, (2007), a base teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural difundiu-se no Brasil a partir da década de 80 do século XX, com enfoque, primeiramente, no campo educacional. Mas, em seguida, foi-se expandindo para a psicologia, movimento este que se consolidou nos anos seguintes:

A psicologia brasileira, por sua vez, inicia o processo de aproximação com o legado Vigotiskiano em meados da década de 80 do século XX, aproximação esta que se intensifica na década seguinte. Retrato dessa aproximação é o número de teses e dissertações defendidas junto a Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Psicologia que utilizam o referencial do autor russo (p.25).

Mas, o que a história e a atualidade da Psicologia Histórico-Cultural trazem de contribuição às formas de intervenção que se constituam como ferramentas de

transformação dos sujeitos? A seguir, nos dedicamos a buscar fundamentos para a resposta a esta questão.

Procuraremos fazer um percurso aprofundando-se em conceitos da Psicologia Histórico-Cultural que possam subsidiar e fundamentar nosso entendimento deste enfoque como base de intervenções grupais em instituições educacionais que levem os sujeitos a mudanças. Para tanto, traremos conceitos relevantes que possibilitem o entendimento do processo de tomada de consciência de si, do outro e do universo que rodeia o humano.

## **2.1 A teia em nós: a concepção das funções psicológicas superiores em um sistema de nexos**

Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferente, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Vigotski (1927/2004a) faz duras críticas aos pesquisadores de sua época que viam o processo de maturação do ser humano como uma manifestação natural e fator primordial para o desenvolvimento psíquico. Ele se inspira no materialismo dialético de origem marxista para postular os fundamentos da evolução do psiquismo – o social como fonte de desenvolvimento.

O referido autor aborda o desenvolvimento humano a partir da fase mais elementar da estrutura psíquica: ou seja, desde os processos inferiores involuntários, naturais, comuns aos seres humanos e aos animais, integrando a história da espécie. Quando em contato com os elementos da cultura, essas estruturas psíquicas primitivas



evoluem mediadas pela atividade prática do homem: o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, a própria necessidade de interação social (Vigotski, 1934/2001b).

O resultado do desenvolvimento histórico-social do homem leva à sua consequente evolução psíquica, culminando no que Vigotski denomina de funções psicológicas superiores (1934/2001b, 1934/2003, 1930/2004b, 1933-1934/2006a, 1935/2007). O aparecimento das funções psicológicas superiores está subordinado às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. As estruturas outrora naturais e primitivas se transformam em conteúdos próprios da cultura e da ontogênese da história do sujeito. As funções psicológicas passam de natural a cultural quando mediadas. Ao serem mediadas pela cultura, as funções se desenvolvem com características do sujeito e do meio. O sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade (Vigotski, 1995).

Torna-se necessário dizer que este processo evolutivo do elementar ao superior não é paralelo ou sobreposto, mas resultado de combinações e nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas: “Se estructura na medida que se forman nuevas y complejas combinaciones de las funciones elementares mediante la aparición de síntesis complejas” (Vigotski, 1933-1934/2006a, p.118).

Vigotski (1930/2004b) descreve que neste processo evolutivo das funções elementares para superiores há uma mudança na relação entre uma e outra, “a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais” (p.104). Souza e Andrada (2013) sugerem, para a compreensão desse processo, a imagem de uma teia, em que uma função está em contato com todas as outras, e uma mudança em uma delas altera todas as demais, constituindo um sistema em que as

funções se influenciam permanentemente por intermédio desses nexos. Logo, nenhuma função pode ser compreendida ou estudada de forma isolada.

As funções psicológicas superiores, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, formação de conceitos e emoção, intercambiam-se nesta rede de nexos ou relações (Souza & Andrada, 2013; Vigotski, 1930/2004b). Esse processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das funções psicológicas superiores não mudarem, as conexões mudam. No processo de desenvolvimento humano, o que muda são as relações entre as funções psicológicas superiores entendidas como “nexos das funções entre si” (Vigotski, 1930/2004b, p.105).

Para Souza e Andrada (2013), os nexos são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as funções psicológicas superiores se cruzam resultando em avanços no desenvolvimento do sujeito. Segundo as autoras, o signo, produção da cultura, é o elemento que faz a conexão entre as funções psicológicas superiores, pois é por meio do signo que elas se aglutinam no sujeito e, só deste modo, as informações transitam e podem ser acessadas.

O signo, que no início do desenvolvimento da criança era apenas um meio de comunicação, agora também representa um sistema de referências sociais mediado pelas inter-relações transferidas do contexto para si mesmas; o signo representa a união do social (interpsíquico) e do eu (intrapsíquico), um meio de comunicação externa e um meio de conexão interna (Vigotski, 1930/2004b). “É o próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem” (Vigotski, 1930/2004b, p. 114).

Porém, Souza e Andrada (2013) explicitam que, apesar de ser necessária a mediação dos signos para haver conexões entre as diferentes funções psicológicas

superiores, esta mediação precisa ter um significado para o sujeito, ou seja, precisa fazer sentido para provocar nexos entre as funções. Ainda destacam que as funções se juntam para estabelecer novas conexões, sendo que pensamento e emoção são funções psicológicas superiores que estão na base delas e a fala é o signo mediador.

Vigotski (1933-1934/2006a) aponta que uma função psicológica superior pode assumir prevalência, mas sempre sendo precedida por outras, pois todo sistema psicológico está presente, mesmo que em um determinado momento uma função predomine. Há uma alternância de prevalência entre elas, a depender da ação provocada no intrincado sistema psicológico.

Por meio do estudo desta alternância de predomínio no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, abordaremos neste trabalho algumas destas funções e seus nexos dentro do sistema psicológico e que são de relevância para a compreensão das potencialidades de uma intervenção que leve a mudanças. Apresentaremos, a seguir, algumas destas funções e outros conceitos da Psicologia Histórico-Cultural para delimitarmos nossa linha de investigação.

## **2.2 Pensamento, fala, sentidos e consciência: conceitos chave em Vigotski para a compreensão da dinâmica do funcionamento psíquico**

### **2.2.1 Pensamento e fala<sup>3</sup>**

O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.

---

<sup>3</sup> Prestes (2010), tradutora da obra de Vigotski, aborda a dificuldade na tradução da palavra russa *retch*, que Vigotski utiliza para denominar fala. Segundo a autora, a tradução correta deste termo está mais relacionada à fala e não à linguagem, como *retch* é encontrada em outras traduções da obra de Vigotski. Portanto, no nosso texto optamos por utilizar o termo **fala**, conforme a tradução de Zoia Prestes, mas nas referências utilizamos o termo original da tradução ou do autor o qual citamos.

“O pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas” (Vigotski, 1933/2004c; p.182). Por meio desta afirmação poética, Vigotski traz à tona a relação que pretendemos abordar neste item: a fala como expressão do psiquismo.

O autor salienta que não há como estudar o pensamento e a fala a não ser pelo método dialético, que confere um caráter histórico às questões ligadas ao comportamento humano. O desenvolvimento biológico por si só não explica o pensamento e a fala, pois eles não são uma forma natural de comportamento, mas um fato histórico-social. O desenvolvimento intelectual evolui pela fala socializada, ou seja, pelo domínio dos meios sociais de pensamento em função da fala. Ele afirma que a questão do pensamento e fala supera os limites das ciências naturais e se transforma em problema da psicologia histórica, da sociedade humana (Vigotski, 1934/2001b).

Vigotski (1934/2003) explica a relação entre pensamento e fala descrevendo como estes aspectos influenciam o desenvolvimento humano. Segundo ele, é pela aquisição da fala que nos relacionamos socialmente e, ao mesmo tempo, interferimos na construção do meio. A fala, para Vigotski, faz a mediação entre o homem e o meio. O que o sujeito pensa, interpreta e expressa é o que ele apreende de seu entorno, mas também, dialeticamente, é pela fala que este mesmo homem pode interagir e transformar o mundo (Vigotski, 1935/2007).

Considera-se que a fala, inicialmente, é apenas uma forma de comunicação entre a criança e o meio e só evolui quando ela evolui para fala interna. É por meio desta conversação silenciosa que a criança passa a ser capaz de organizar seu pensamento. A fala interna se desenvolve mediante as trocas estruturais e funcionais derivadas da palavra externa (Vigotski 1978, 1934/2001b, 1934/2003).

A palavra é o signo que conceitua e, ao mesmo tempo, por meio da fala, representa o objeto, dando-lhe sentido como um predicado do pensamento. À medida que a fala fica mais complexa, o pensamento também se torna mais desenvolvido. Porém, a estrutura da fala não é um mero reflexo do pensamento. Cada estágio do desenvolvimento do significado das palavras representa também um novo estágio de desenvolvimento na relação entre pensamento e fala. Vigotski destaca que a fala tem uma função externa, de comunicação e inter-relação com o meio, e outra função interna, que planeja a ação e organiza o pensamento. É a fala que faz a mediação entre o sujeito e a sociedade, mas é por meio dela que este sujeito se apropria e dá sentido ao mundo – externo e interno (Vigotski, 1934/2003).

A mediação é feita pela fala e ela só é mediação porque tem como fonte as palavras. Essas, por sua vez, são signos, com significados e sentidos privados, configurados a partir de experiências pessoais do sujeito. Assim, a internalização é um processo de representação e organização particular em que o sujeito transforma suas percepções e representações da realidade externa e interna, ou seja, em que o sistema psicológico cria novos nexos. Pela mediação, portanto, o sujeito cria uma nova realidade – externa e interna (Vigotski, 1935/2007).

Luria (1991), outro autor da Psicologia Histórico-Cultural, dedicou-se ao estudo do psiquismo com ênfase na fala. Ele fundamentou suas pesquisas no pressuposto de que os processos psicológicos superiores são mediados pela fala. Também enfatiza sua importância na constituição do sujeito, principalmente em seu processo de hominização. Ações não dirigidas diretamente por motivos biológicos exigem sucessivas operações que formam uma elaborada estrutura da atividade, como as estruturas de trabalho. O surgimento deste novo modo de funcionar representa a base da consciência. As necessidades técnicas e de vida, como a comunicação entre os homens, geraram o

desenvolvimento da fala. As condições que possibilitaram o seu surgimento estão, assim, fundamentadas nas relações sociais do trabalho. Foi a partir da necessidade de comunicação durante atividades conjuntas de trabalho que, forçadamente, o homem se viu utilizando códigos para transmitir informações.

Luria também ressalta que é por meio da fala que os objetos podem ser identificados e memorizados e podemos abstrair deles propriedades e ações e categorizá-los, relacionando-os com representações anteriores e/ ou recriando novas categorias. Luria também pontua que a fala, além de ser o veículo para transmissão da informação, é o que possibilita a expressão do pensamento e aponta ainda outras propriedades da fala, como organizar o processamento da percepção e da informação, mudar o processo de memória, organizar e interpretar o material a ser lembrado e aumentar o volume de informação a ser memorizada. É também com a fala que surge a imaginação, transpondo o pensamento para outras instâncias de tempo e espaço.

Estes aspectos fazem com que a fala se constitua no meio mais importante para o desenvolvimento da consciência ao transmitir informações mais complexas, carregadas da prática histórico-cultural, produzindo conhecimento, habilidades e ações (Luria, 1991).

Logo, tanto Luria como Vigotski consideram a fala como meio para o desenvolvimento da consciência e, por estes processos descritos, é que o sujeito, cada vez mais, pode ampliar suas trocas com o mundo e, com isso, expandir as representações do meio ao seu redor, formar novos conceitos e desenvolver a consciência de si e da realidade. Daí a definição de que o sujeito é produto e produtor de sua história, constituição possível justamente por seu caráter histórico-social, porque, para Vigotski (1934/2003), este é o caminho do desenvolvimento: a fala evolui para pensamento que é constituído pela condensação da fala, que, por sua vez, assume as

características de predicação psicológica, visto operar no campo semântico, ou seja, da significação. Quanto mais o sujeito desenvolve este processo de conferir sentidos e significados à palavra, neste caso, instrumento psicológico, mais sua fala se condensa, se abrevia, constituindo o pensamento. O que falamos está permanentemente ligado ao que pensamos em um processo de interação mútua (Vigotski, 1934/2003).

### 2.2.2 Sentido

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos,  
cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem  
não misturam.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

O processo que descrevemos no último item nos leva a outra consideração: a busca de sentidos por meio da fala é pedra fundamental no processo psicológico de transformação e desenvolvimento da consciência do sujeito.

Vigotski (1934/2003) destaca que o sentido de uma palavra predomina sobre seu significado; uma mesma palavra possui um significado que é socialmente estabelecido e compartilhado, ele é público. Porém, o seu sentido é algo construído em torno de uma complexidade de aspectos psicológicos privados que essa palavra faz emergir na consciência de cada sujeito. Os sentidos são construídos por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que dependem do contexto em que os sentidos que emanam da palavra estão inseridos. “Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido” (p. 181). Como os sentidos variam de acordo com uma gama de fatores psicológicos e contextuais, Vigotski diz que eles são uma parte complexa e fluida da fala; é um processo dinâmico, sempre se modificando na medida em que construímos novas interações, novas formas de ver o mundo, novos afetos. O que significa dizer que os sentidos atribuídos a algo

são a própria revelação dos afetos do sujeito, pois, para a compreensão do pensamento do outro, não basta o entendimento de sua fala e de seu significado no dicionário, é preciso compreender suas motivações e afetos manifestos no que foi apresentado em forma de fala e carregado de volições.

Para Vigotski (1934/2003), o significado da palavra é sua parte mais estável e constitui uma das zonas do sentido, justamente aquela que não varia e, por isso, o significado é limitante. Por sua vez, o sentido é rico, ilimitado e traz uma gama de possibilidades, pois é a soma de vários acontecimentos psicológicos que a palavra desperta na nossa consciência. A expressão do discurso interior opera com o sentido do que é percebido e construído pelo sujeito.

O processo de conferir um sentido próprio (intrapsíquico) a um evento (interpsíquico) é descrito por Vigotski (1934/2003) como algo socialmente mediado. É por meio das interações sociais que algo interpsicológico partilhado pelas pessoas pode ser convertido em uma atividade intrapsicológica. Quando o sujeito, pela mediação dos signos, confere uma significação individual, o que antes era externo passa a ser interno, com um sentido ao mesmo tempo pessoal, porém, permeado pela cultura.

Todo o processo descrito até este momento é básico para o entendimento de outro conceito. O estudo do sentido, da fala, e do pensamento só tem relevância se colocados em relação com outra função psicológica superior: a consciência. Vamos entender o porquê desta afirmação.

### **2.2.3 Consciência**

Ah, para o prazer e para ser feliz, é que é preciso a gente saber tudo, formar alma, na consciência; para penar, não se carece: bicho tem dor, e sofre sem saber mais por que.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)



Neste subcapítulo, temos como objetivo oferecer subsídios para a sustentação da Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação de ações de caráter interventivo e promotoras de mudanças. Nesta direção, discorreremos sobre a constituição e funcionamento do Sistema Psicológico, com ênfase nas funções psicológicas superiores, principalmente no pensamento e fala, e os principais elementos que os constituem, como os signos, os significados e os sentidos. Entretanto, para avançar na postulação do que se constituem os fundamentos teórico-epistemológicos desta tese, é necessário aprofundar a discussão de uma função psicológica que é pedra angular de nossas proposições: a consciência.

Leontiev (2004) discorre sobre a importância que Vigotski atribuía à consciência quando diz que se constituía como o principal objeto de estudo da psicologia segundo este autor. Ele questionava o papel da Psicologia do início do século 20 que não era capaz de investigar as questões relativas à consciência; fosse a psicologia objetiva ou a empírico-subjetiva, “Vigotski soube ver na questão da consciência não só o problema do método concreto a aplicar, mas, antes de qualquer coisa, *um problema filosófico-metodológico*<sup>4</sup> de enorme transcendência, a pedra angular do futuro edifício da ciência psicológica” (p.435-436). Podemos constatar que, nas suas investigações, Vigotski (1927/2004a) propõe uma interpretação marxista da consciência como a melhor forma de se entender este fenômeno. E o que seria olhá-lo sob a ótica marxista?

O desenvolvimento da consciência se dá no e pelo social e é pela interiorização deste movimento permeado pela historicidade e pela cultura que ocorre o desenvolvimento da consciência e não algo estabelecido pela filogenia ou ontogenia (Leontiev, 2004). Saber de si é saber do outro pela mediação da cultura. É por meio do contato com a realidade circundante que o homem se constitui e se reconhece como

---

<sup>4</sup> Grifo do autor

homem; o outro é seu espelho, é parte de si e caracteriza uma relação especular, dialética e permanente. Isto nos dá a dimensão de como Vigotski enxergava o processo de desenvolvimento da consciência e a importância creditada a ela. Aponta-nos, ainda, porque foi pelo materialismo dialético que Vigotski e seus seguidores conseguiram expandir suas investigações sobre tal tema entre muitos outros conceitos importantes da nova Psicologia. Investigar a complexidade deste processo só poderia se dar pelo materialismo dialético perscrutando os meandros do desenvolvimento da consciência: dentro e fora, eu no social e o social em mim. (Vigotski, 1927/2004a).

Leontiev (1978) assinala que o desenvolvimento da consciência humana é estabelecido por motivações biológicas, mas também por fatores históricos e sociais. Ele vê o processo social de trabalho, a ideologia e historicidade envolvidas nesta dinâmica como desencadeadoras do desenvolvimento da consciência. A atividade consciente do homem é algo que foi e vem sendo conquistado e transformado nas interações entre o sujeito e a atmosfera histórico-social. Para este autor, é por meio da atividade, da utilização dos instrumentos de trabalho e da comunicação e inter-relação exigida nesse contexto de produção que o sujeito se desenvolve. Podemos entender a consciência para Leontiev como a atribuição de sentido que ocorre quando o sujeito se apropria do processo de trabalho e da atividade envolvidas em relação a algo. Ao reconhecer sua ação, seu objetivo, seu percurso e o resultado deste processo, o humano adquire um saber de si e do outro ao seu redor em relação ao objeto que desencadeia esta ação: o homem transforma o mundo material com suas ações. Assim, o que se revela na gênese da consciência, para Leontiev, é a ação permeada de sentidos.

Se consciência é quando sabemos de nossa ação, para Vigotski (1934/2003), conhecer algo é perceber seus significados e conferir sentidos, dando-lhe novos contornos. Perceber os significados representa um tipo mais elevado de atividade mental

“uma nova forma de ver as coisas, criar novas possibilidades e manipulá-las” (p.115). Isto implica na capacidade de fazer conexões sobre a relação de um objeto com algum outro aspecto. A consciência de nossas ações faz com que sejamos capazes de dominá-las, interferindo e transformando-as e, assim, podendo agir e recriar a realidade.

Em síntese, para Vigotski a consciência é uma função psicológica superior das mais importantes, seria a função das funções: “a consciência determina o destino do sistema [...] deve considerar-se a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional” (1933/2004c, p.175). Para postulá-la como categoria e objeto de investigação em nossa pesquisa, adotamos a ideia de que a consciência seria a síntese de todas as funções psicológicas e equivaleria, portanto, ao próprio sistema psicológico. O que significa dizer que a consciência leva à transformação e ao desenvolvimento e é por meio dela que o homem evolui e torna-se capaz de estabelecer novos nexos e emancipar-se como humano ativo que cria e recria sua realidade (Souza & Andrada, 2013).

Mas como desenvolver consciência? Como provocar este processo transformador? Parece que a chave para essas indagações são duas outras funções psicológicas superiores que estão no centro do processo de conscientização: a fala e o pensamento.

### **2.3 Fala muda o pensamento: por que falar pode levar à consciência?**

Falar com o estranho assim, que bem ouve e logo longe se vai embora,  
é um segundo proveito: faz do jeito que eu falasse mais mesmo  
comigo. Mire veja: o que é ruim, dentro da gente a gente perverte  
sempre pro arredar mais de si. Para isso é que o muito se fala?  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Para finalizar este capítulo, buscamos explicitar a relação entre o que pensamos e falamos como caminho para a conscientização. Isto porque a fala complementa o potencial das materialidades mediadoras, no caso, a dança, como ponte para acessar a subjetividade humana. Tomamos aqui a fala como tradução dos afetos despertados com as danças e, por isso, condutora de sentidos e significados erigidos na e pela intervenção do psicólogo com os professores.

Vigotski (1934/2003, 1933/2004c) deixa claro que o pensamento se realiza na palavra, veículo de expressão do predicado psicológico permeado de afetos. Ele aponta que uma das funções da psicologia é mediar as ideias internas e investigar como ocorre esta transposição até a sua expressão pela fala, mas não qualquer fala automática, e sim a constituída por palavras que aglutinam os sentidos internos do sujeito.

Segundo Vigotski (1934/2003, 1933-1934/2006a), a palavra singulariza o objeto, seja ele algo material ou um sentimento, o que possibilita a circulação dos aspectos atrelados a este objeto-sentimento. O autor deixa claro que a fala não necessariamente é a expressão vocal ela pode ser revelada pela **escrita**, pelos **gestos** ou outras manifestações que expressam sentidos e significados do que o humano sente ou pensa. Assim, reafirma Maheirie (2010): “Mesmo que Vigotski tenha focado, fundamentalmente, na linguagem verbal/escrita, suas reflexões indicam que, como constituintes e constituídas pelos sujeitos, as diferentes formas de linguagem se definem por ser uma objetivação transformada do pensamento” (p.45).

Considera-se que, seja na forma oral, escrita ou gestual, Vigotski (1934/2003) pontua que é a fala/palavra a grande mediadora dos nossos processos internos. Para isto, Vigotski destaca a importância desta fala estar relacionada com outra função psicológica superior: a formação de conceitos. No processo de formação de conceitos, há um movimento não linear entre a experiência prática e um aprendizado do

conhecimento formal. Para se definir um conceito, quer seja ele científico ou um sentimento, temos de olhá-lo de forma individualizada, depois examiná-lo e defini-lo dentro da totalidade, fazendo uma síntese do mesmo, ou seja, dialeticamente, separar para unir. Assim, Vigotski entende que, quando formamos um conceito, organizamos aspectos desconexos e conseguimos fazer a generalização de significados e a conceituação do objeto (ou do que sentimos).

Vigotski, (1933-1934/2006a) afirma que o conhecimento entendido como uma percepção ordenada é impossível sem a fala, porque é por meio da palavra que acessamos o vivido. Vigotski (1934/2003) pontua que o sujeito frente à realidade busca conhecê-la e isto ocorre por meio da organização do que ele está se defrontando. A palavra é uma forma de generalização que tem o poder de aglutinar conceitos, imagens, sentimentos, pensamentos e representações culturais e produzir nexos com outras funções psicológicas superiores. Esta organização se dá por conexões pré-existentes definidas entre as funções psicológicas superiores, tendo a fala como veículo.

Aqui se considera que a fala apresenta-se como pedra fundamental para o desenvolvimento da consciência, pois ela permite que o sujeito se comunique, faça a mediação da cultura e, além de favorecer a apropriação do externo, promove a apropriação de si mesmo e este saber passa a ser um fato da consciência (Vigotski, 1927/2004a). A palavra, matéria-prima da fala, captura as singularidades contidas no objeto e seus significados. Quando fazemos a generalização disto, expandimos o processo de significação da consciência. Consciência é o conhecimento que ocorre pela associação entre as funções sob a égide do social.

Para tanto, Vigotski (1933/2004c) aponta a importância da análise semiótica dos sentidos do sujeito como caminho para desenvolver a consciência e afirma que “a verdadeira compreensão consiste em penetrar os motivos do interlocutor” (Vigotski,

1933/2004c; p.184), sendo a fala uma forma de se acessar os aspectos afetivo-volitivos vivenciados pelo humano, ou seja, os sentidos e significados de algo. Só atingimos a compreensão do eu e do outro por meio da motivação contida nos sentidos do que é pensado e falado.

O significado da palavra evolui na e pela evolução da consciência. “A fala produz mudanças na consciência” (Vigotski, 1933/2004c, p.187) e ele declara que é só pela análise semiótica que conseguimos investigar o conteúdo da consciência. Vigotski chega a assegurar que esta é a única metodologia capaz de tal desafio, ao que retornaremos no Capítulo 4, quando apresentarmos nosso método.

### 3 - A afetividade e a arte

#### 3.1 O afetivo em Vigotski

A dado sincero; eu senti. Ao perante diante de minhas presenças,  
todos tinham mesmo de ser sinceros. Só nos olhos das pessoas é que  
procurava o macio interno delas; só nos onde os olhos.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Vigotski não postulou de forma específica uma Teoria da Afetividade, mas vemos propagada em grande parte de sua obra a relevância que confere ao aspecto afetivo. Torna-se necessário dizer que uma teoria que discorra sobre a afetividade é um dos aspectos menos explorados pelos seus estudiosos, mas nem por isso menos relevante, já que permeia toda a sua obra (Sawaia, 2000). Diz a autora, referindo-se a Vigotski, que as emoções “[...] compõem o subtexto de suas reflexões mais importantes como: significado, educação, linguagem, pedologia e defectologia” (p.4). Sawaia vai além e dedica a Vigotski o mérito de conferir à afetividade uma forma de positividade epistemológica, variável importante para a investigação do humano e produção de conhecimento.

González Rey (2009a; 2009b), estudioso do conceito de subjetividade dentro da Psicologia Histórico-Cultural, aponta que o aspecto afetivo-volitivo na teoria vigotiskiana está na base do desenvolvimento do psiquismo humano e, assim sendo, a subjetividade tem uma grande relevância na constituição do sujeito. Para o autor, Vigotski mostra em sua obra que a subjetividade é um processo que respalda as formas de organização que caracterizam os processos de significação e sentido do sujeito e do contexto social em que ele se desenvolve.

Vigotski (1934/2003), em seu livro “Pensamento e Linguagem”, defende que a afetividade é indissociável do pensamento: “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras — temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente — também é preciso que conheçamos a sua motivação”. (p.188). Ele fala da afetividade como elemento constitutivo da categoria de sentido para explicar a singularidade do sujeito. Considera que os sentidos conferidos a algo se baseiam em configurações singulares sobre as experiências vividas que envolvem os significados das palavras compartilhados pelo público, mas tem como central a emocionalidade do sujeito, ou seja, contém o caráter afetivo-volitivo da pessoa. O que significa dizer que o sentido conferido a algo se constitui, fundamentalmente, das experiências individuais atreladas a ele, ou seja, das emoções vinculadas àquele sentido. González-Rey (2009b) salienta que Vigotski vê o conceito de sentido como uma cadeia psíquica de eventos em que se agregam todos os aspectos psicológicos que são despertados no humano como resultado da fala e da personalidade.

Vigotski (1995; 1935/2007) endossa a importância da afetividade na constituição do humano. Ele descreve o sujeito como ser social constituído por corpo, afeto, cognitivo e meio social de modo indissociável. Um é causa e efeito do outro, produto e produtor do outro, cuja fragmentação torna-se impossível, o que justifica o método dialético para estudar o desenvolvimento humano, conforme proposto pelo autor.

Outra questão bastante enfatizada por Vigotski (1927/2004a) e que mostra a relevância da afetividade em sua obra é a crítica que faz em relação à polarização das dimensões afetiva e cognitiva praticada pela psicologia do início do século XX. Essa crítica, além de expressa no clássico “Significado Histórico da Crise da Psicologia”, texto publicado em 1925, fica muito clara no “Teoria de Las Emociones” (2004e) – estudo histórico em que retoma o modo como a emoção é tratada pelos estudiosos da



época. Mas o que Vigotski compreende como afetividade, emoção e sentimento? É sobre esta questão que passamos a discorrer a seguir.

### **3.1.1. A Psicologia da Arte: o acesso à afetividade pelo sensível**

Meu coração é que entende, ajuda minha ideia a requerer e traçar.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Sawaia (2000) aponta que a afetividade para esse autor pode ser definida como uma capacidade humana de transformar seus instintos em algo socialmente mediado pelos signos sociais a ponto de modular nossa capacidade de ação abandonando os impulsos, elevando-os à consciência por meio da mediação da cultura. Ela destaca que ainda que em sua obra Vigotski se refira à afetividade como sinônimo de emoção e sentimento, ele os diferencia, pois entende a emoção como afeto mais imediato e momentâneo, ligado a algo específico, enquanto o sentimento seria a emoção sem prazo, de longa duração, que não se liga a especificidades. A autora considera que as emoções, tal como postuladas por Vigotski, podem ser entendidas como funções psicológicas superiores, visto a capacidade do sujeito de regulá-las, ou seja, elas evoluem por meio da mediação da cultura, em um processo que envolve compreensão e significação. Deste modo, as emoções são modos de funcionar do sujeito apropriados na e da relação com a cultura. Nas palavras da autora, “[...] as emoções também são funções mediadas, são sentimentos humanos superiores, pois, até o próprio organismo reage a significados de forma que as sinapses cerebrais são mediadas socialmente” (Sawaia, 2000, p.14). As emoções complexas são combinações de relações, aproximando diferenças e concordâncias culturais, superando aspectos instintivos.

É na 1ª fase de sua obra, mais precisamente no texto *Psicologia da Arte* (1925/2001a), que foi sua tese de doutorado, que Vigotski versa sobre o conceito de afetividade humana em relação à reação emocional diante da arte em suas várias manifestações: literatura, teatro, escultura, artes plásticas, música, entre outras. Ele descreve que, por meio da arte, tornamo-nos capazes de pronunciar e reviver emoções que teriam permanecido indefinidas, apagadas ou esquecidas. Segundo ele, a arte tem o poder de catalisar nossas divergências de sentimentos, percepções, impulsos e ações, proporcionando um desfecho para aspectos muitas vezes contraditórios, que encontrariam certa conciliação na reação estética:

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte (Vigotski, 1925/2001a, p. 272).

Leontiev (2004) revela que a obra de Vigotski, “*Psicologia da Arte*”, instigou-o a se aprofundar na psicologia enquanto ciência. Ele buscava inicialmente fazer uma análise objetiva das variadas formas de obras de artes e, ao mesmo tempo, uma investigação das emoções humanas diante de tais expressões artísticas. Esta tentativa, segundo Leontiev, foi frustrada dada a falta de respaldo teórico-metodológico advinda do pouco desenvolvimento da psicologia da época. Diante de tal problemática e da impossibilidade de investigá-la como queria, Vigotski colocou como desafio a si mesmo explorar uma nova psicologia.

No livro “*Psicologia da Arte*”, Vigotski (1925/2001a) mostra-nos que a apreciação artística está impregnada da nossa interpretação psicológica, mas afirma que não podemos tomá-la como uma mera reação de contágio dos sentimentos diante de uma obra, nem reduzir a arte a uma linguagem, um veio de expressão dos nossos afetos.

Ele descreve também que a arte costuma ser vista como algo que tranquiliza ou mobiliza as excitações do nosso sistema nervoso. Na verdade, a arte transforma, supera emoções, confere novos contornos e produz algo novo como fruto do que despertou. Isto ocorre porque o sentimento, outrora individual, passa a ser social: “Verifica-se deste modo, que o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se”. (p. 308).

Vigotski descreve que a arte é social a partir do momento em que possibilita haver uma reconexão e refundição de emoções respaldadas por um sentimento social diante de instrumentos sociais já objetivados em outras experiências com o meio. E, ao mesmo tempo, de forma dialética, a vida social incorpora neste movimento sentimentos individuais dos sujeitos. Vigotski afirma que “a arte é o social em nós [...] o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de ser social” (Vigotski, 1925/2001a, p.315).

O autor também defende que as emoções possuem uma tendência a manifestar-se em forma de ação e a isto ele chama de efeito educativo da arte, uma vez que ela confere significado as nossas emoções e movimento as nossas ações outrora ocultas. Ele cita que estes aspectos possibilitam uma organização do nosso comportamento, já que promovem a conscientização do que sentimos, possibilitando a reorganização de nossas ações. A arte tem um papel de promover o equilíbrio no homem, o que transcende o estereótipo da função da arte como mero ornamento.

E é neste ponto que nossa tese se respalda: a arte não é importante apenas pelo aspecto estético, mas pelos afetos despertados, e isto se dá pela vivência que ela promove. Este conceito de vivência é relevante para compreendermos como a arte promove consciência. Passemos, assim, à sua explanação.

### 3.1.2 Vivência e situação social de desenvolvimento

Só é possível o que em homem se vê, o que por homem passa.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Como vimos no item anterior, Vigotski acredita ser possível adentrar e transpor questões relativas ao humano por meio do sensível. Para trabalhar com as danças e a relação entre psicologia e arte, interessa-nos investigar a relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a arte. E é justamente no termo *perejivanie* (vivência) que podemos compreender a ponte com a arte e como ela pode provocar os afetos do sujeito.

Zoia Prestes (2010), estudiosa e tradutora da obra de Vigotski do russo para o português, por meio de sua tese de doutorado em que trata de questões ligadas às traduções feitas da obra de Vigotski, traduz e aborda o termo *perejivanie* de uma forma que nos respalda no entendimento do que o autor russo queria dizer sobre este conceito. Prestes elucida, inicialmente, que há um erro de tradução, em que a palavra *perejivanie* vem sendo traduzida como “experiência”, principalmente nas traduções do russo para o inglês. Mas, na tradução que Prestes faz do termo, fica explicitado que *perejivanie* não é uma simples experiência, mas sim uma “vivência”. Prestes enfoca que a tradução mais adequada de *perejivanie* é de uma experiência emocional profunda, que podemos entender como uma vivência, pois é algo que tem a propriedade de nos afetar intensamente.

Prestes (2010) também aponta que “para ele a arte tem a função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência comum. E é esse termo vivência (em russo *perejivanie*) que tem enorme significado para Vigotski” (p.117). Mas o que significa este termo dentro da conceituação vigotiskiana?

Prestes (2010) descreve que há muitas traduções do russo para outras línguas do termo *perejivanie* como sendo “experiência”, mas, para ela, não seria adequado traduzir o termo russo desta forma, pois ele significa muito mais do que experiência e a melhor tradução seria a expressão vivência. *Perejivanie*, como sugere Prestes, deve ser entendida como uma relação interna de uma pessoa com a realidade; o foco é a relação, a unidade entre ambas. Dialeticamente, não existe um ambiente social sem a interpretação do sujeito e esta interpretação vem permeada de afetos e de sentidos próprios do sujeito. Também não existe o sujeito sem esta realidade que o constitui.

González Rey (2009a e 2009b) traduz *perezhivanie*<sup>5</sup> como experiência emocional. Ele descreve esta expressão como sendo uma junção sistêmica e dinâmica entre sentido, motivação, desejo, pensamento e ação. É uma produção subjetiva que emerge de um estado emocional e de uma experiência de vida. Assim como Prestes, ele deixa claro que este conceito implica uma relação entre um fato ou aspecto do ambiente que age no sujeito, mas o foco é a inter-relação com este sujeito específico por sua experiência emocional singular como uma produção e não uma internalização.

Porém, é quando Vigotski (1933/2006b) vai descrever o desenvolvimento infantil em sua conferência sobre a crise dos sete anos que melhor aborda o termo vivência. Ele constrói sua conceituação descrevendo o período de transição vivido na idade dos sete anos. Inicialmente, ele descreve o porquê de existir uma crise nesta etapa da vida, ressaltando que o contato com uma nova fase da vida escolar é o momento em que se perde a ingenuidade e a espontaneidade infantil. Na fase pré-escolar, antes dos sete anos, a criança tem em sua conduta a expressão do que sente e pensa sem diferenciar o que ocorre em sua vida interna da externa. “La ingenuidad y espontaneidad

---

<sup>5</sup> O termo *perezhivanie* ou *perejivanie* pode ser encontrado nestas duas formas de escrita, mas, aqui, optamos por escrevê-lo como os autores citados o descrevem em suas obras.

significan que el niño se manifiesta externamente tal como es por dentro” (Vigotski, 1933/2006b p.378).

Já na criança a partir dos sete anos e na vida adulta, os processos internos e externos se manifestam de forma diferente. O que pensamos e sentimos não necessariamente é expresso com espontaneidade por estarmos regulados pelo mundo externo. A criança de sete anos já faz esta diferenciação e já não se expressa mais externamente tal como ela se percebe por dentro. Vigotski (1933/2006b) aponta que a perda da espontaneidade da criança revela que passa a haver uma interferência do aspecto intelectual que se insere entre a vivência e a ação do sujeito. Esta manifestação do intelecto ocorre de forma gradativa, mas já possibilita à criança de sete anos ter uma visão mais consciente do que sente e pensa. Passa a existir um saber de si com maior complexidade.

Para o autor, nesta fase da vida, a criança já pode atribuir sentidos pessoais aos acontecimentos. Para ele, a criança a partir dos sete anos já consegue fazer uma generalização de sua percepção e conferir predicados pessoais aos aspectos de sua vida. Isto ocorre porque a criança desenvolve nesta fase uma diferenciação perceptiva dos objetos, de suas impressões que já vêm com sentidos próprios, em que um ponto de vista é diferente do outro. A isto Vigotski chama de “generalización del proceso interno” (Vigotski, 1933/2006b p.379). A criança não vê um objeto isolado, com uma associação simplista, mas um processo mais desenvolvido, em que consegue fazer conexões abrindo espaço para uma percepção generalizada e atribuída de sentidos, incorporando vários aspectos de si, de suas vivências, de suas relações e do ambiente de forma imbricada. No momento em que a criança produz este desdobramento de conexões e reconexões de suas vivências e confere sentidos cada vez mais complexos às suas percepções, ela está experimentando outra etapa de desenvolvimento. Seu meio

externo mudou, suas relações mudaram e suas experiências internas também. As ações já não são mais espontâneas porque passam a ser mediadas por várias influências.

Vigotski (1933/2006b) afirma que cada um absorve o mundo de acordo com suas experiências próprias empreendidas do meio e sob a influência de sua personalidade recriando uma vivência singular que não é pré-determinada já que está em permanente construção. Para ele, o desenvolvimento do sujeito está ligado às questões da personalidade e do contexto, interligadas com as vivências pessoais do mesmo.

A vivência revela a relação entre a personalidade da criança e o meio: Vigotski coloca o conceito de vivência como uma unidade constituída pela personalidade e pelo meio, incorporando o interno e o externo. Sugere, então, que esta relação pode ser apreendida pelo sujeito ou pelo pesquisador utilizando-se a vivência como unidade de estudo, visto que ela seria a tradução daquilo que o sujeito pensa, sente e mantém com o seu entorno.

Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. [...]. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal. [...] En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado (Vigotski 1933/2006b, p.383).

Deste modo, a vivência pode nos revelar o sujeito, sua personalidade, suas motivações, afetos e como tudo isto se manifesta no meio ou sob sua influência. Portanto, para Vigotski, o estudo das vivências não pode ser reduzido à investigação das condições externas do sujeito e tampouco pode ser focalizado de forma linear, porque o desenvolvimento ocorre em etapas integradas, que incorporam a anterior e a seguinte. Ou seja, mudanças da personalidade que emergiram em uma fase continuam se manifestando e influenciando a seguinte de uma forma dinâmica e não linear. Assim, quando algo muda no processo de desenvolvimento do sujeito, tal mudança está respaldada em uma vivência anterior (Vigotski, 1933-1934/2006a; 1933/2006b).

O que diferencia o vivido no passado do que está sendo vivido no presente é que na vivência atual ocorre uma reestruturação dos motivos e interesses. E a reestruturação vem justamente de demandas do meio e das interações do sujeito com ele. Quando este processo se modifica, as necessidades e motivos do sujeito também mudam. Vigotski afirma que a mudança das necessidades e motivos do sujeito é o próprio motor que movimenta suas ações.

À medida que o sujeito passa de uma idade a outra, o meio se modifica, assim como seus valores e suas demandas pessoais. Logo, a reestruturação de necessidades, valores e motivos está imbricada com a reconfiguração de novas vivências do sujeito e estes aspectos é que geram as crises das quais fala Vigotski. Quando motivos, valores, desejos e necessidades surgem em um determinado momento da vida do sujeito, este passa por uma crise entre a reestruturação do vivido no passado e do que está emergindo no presente. Vigotski aponta que, quando o meio muda, as experiências mudam, os motivos e desejos também se modificam. As vivências precisam se ajustar a este novo momento.



E é sobre essa característica do meio que pode promover mudanças no sujeito que falaremos a seguir: a **situação social de desenvolvimento**. Para haver vivência é necessária uma situação que a suscite. Vigotski (1933/2006b), ao se referir ao meio, não o considera como um fator puramente ambiental, mas como movimento relacional entre o interno e o externo que configuraria uma situação *sui generis*, única, que ele denomina de *situação social de desenvolvimento*. Para Vigotski (1933/2006b), a forma como o sujeito vivencia algo se modifica na medida em que sua situação social de desenvolvimento for modificada.

González Rey (2009b) descreve que só é possível compreender vivência por meio da situação social de desenvolvimento. Todo evento externo só se torna psicológico por meio de uma vivência que por sua vez é resultado de características psíquicas do sujeito como experiência singular e imprevisível. Os aspectos do ambiente não são dados, mas são construídos e se tornam importantes para o processo de desenvolvimento humano a partir do momento em que eles se transformam em uma experiência emocional (*perezhivanie*) para o sujeito.

Dimitri Leontiev (2011) define a situação social de desenvolvimento como uma dimensão perdida para o estudo do desenvolvimento humano, pois transcende as questões do biológico e do social e descreve uma relação única da vivência social do sujeito. O autor explica que esta forma de conceber o social vai além de uma mera relação mecânica externo-interna: é o processo, o movimento entre sujeito interagindo com o meio que caracteriza a situação social de desenvolvimento. Perceber este fenômeno é o que ele chama de dimensão perdida, pois oferece uma riqueza de investigação não encontrada caso se examine os fenômenos só da perspectiva social ou biológica. Para o autor, que toma como base Vigotski, este é o principal mecanismo de desenvolvimento humano, porque, diante de uma situação social de desenvolvimento,

há uma objetivação da vivência que pode levá-lo a transcender e transformar os fenômenos vividos, e isto promove na pessoa a possibilidade de desenvolvimento de uma personalidade autônoma e autorregulada.

A partir dessas considerações, é possível definir vivência como uma experiência significativa para o sujeito, recheada de emoções, gerada em uma situação específica (situação social de desenvolvimento) que não se configura como externa, mas como junção dos aspectos do sujeito e da própria situação. Visto que a vivência favorece a configuração de novos sentidos e significados pelo sujeito, ela pode ser tomada como unidade da consciência (Vigotski, 1933/2006b). Daí entendermos que o conceito de vivência pode iluminar a compreensão do fenômeno no qual nos propomos a investir nesta tese: a potencialidade da situação social de desenvolvimento, no caso, a dança, na promoção de vivências dos professores que favoreçam o pensar sobre si e sobre suas relações com os outros, rumo a uma maior conscientização sobre seu papel.

### **3.2 Por que a arte e a afetividade? Por que a dança?**

Porque enquanto coisa assim se ata, a gente sente mais é o que o corpo  
a próprio é: coração bem batendo.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Gonzalez Rey (2009b) defende o posicionamento de Vigotski da indissolubilidade entre cognição e afeto e faz uma afirmação relevante para nossa investigação: o desenvolvimento humano aparece como um imbricado processo entre emoção e intelecto. Cabe ressaltar que a afetividade é motor e potência que está na base do desenvolvimento humano e, para Vigotski (1934/2003), a possibilidade de desenvolvimento e transformação do sujeito repousa no afetivo-volitivo, aspecto que está na base do psiquismo humano e constitui todas as funções psicológicas. Assim,

nenhuma função psicológica opera de modo isolado, seu conjunto constitui o que Vigotski (1930/2004b) chama de *sistema psicológico*, cujo funcionamento se caracteriza pela formação de nexos permanentes entre as funções. Assim, o pensamento, por exemplo, se constitui pelo nexo entre a fala, a consciência, e os afetos, representados por emoções e sentimentos; do mesmo modo, as emoções e os sentimentos se constituem como funções psicológicas superiores na relação com a fala, o pensamento e a consciência. A separação dessas funções é meramente didática.

Como as emoções são aspectos constituintes do volitivo-afetivo, elas estão na base do desenvolvimento do psiquismo humano. O pensamento é gerado pela motivação, ou seja, pelos desejos e necessidades do sujeito, seus interesses e emoções.

No livro *Psicologia da Arte*, Vigotski (1925/2001a) coloca que o sentimento é sempre vivenciado, ou seja, reconhecido conscientemente, e chega mesmo a afirmar que não há sentimento inconsciente. Sawaia (2000) ainda completa: “emoção envolve afecção, isto é, precisa ser sentida para existir” (p. 12). Os fenômenos não mudam ao pensarmos neles, pois não há um comando do pensamento em relação às funções psicológicas superiores. Eles mudam quando os afetos ligados ao pensamento mudam ou quando se tornam conscientes:

A liberdade de ação de cada um depende do pensamento que transforma uma ação determinada pela dinâmica da situação em dinâmica do pensamento. A ação transformada pelo prisma do pensamento transforma-se em outra ação, com sentido consciente, portanto voluntária e livre, distinta da ação diretamente condicionada pela situação [...] ele está falando da necessidade de conhecermos as causas das ideias de nossa alma, as ideias verdadeiras das afecções do corpo. Pensamento não é função da razão e não ocorre sem emoção (Sawaia 2000; pp.18, 19).

Seja pela arte, pelo discurso, pela escrita, pelo movimento corporal ou por outra forma de manifestação dos sentimentos e pensamentos, a Psicologia Histórico-Cultural respalda intervenções que objetivem promover a transformação do sujeito por meio da tomada de consciência de quem se é, da situação que o envolve, das relações de que toma parte. Isto porque, como já dito anteriormente, todas as funções psicológicas superiores estão interligadas e a ampliação da consciência implica o desenvolvimento de todas as outras funções psicológicas superiores – o que sentimos, pensamos, percebemos, aprendemos, desejamos e fazemos é afetado pela teia que caracteriza o funcionamento do sistema psicológico. Este é o caminho para um processo de transformação.

Aqui delimitamos nosso questionamento sobre afetividade e formas de acessá-la e, principalmente, de utilizá-la como veículo para a promoção de consciência dos sujeitos. Com tudo o que discorreremos sobre a Psicologia da Arte e a importância de acessar, representar e dar sentido aos afetos como via de evolução do psiquismo humano, podemos sugerir que as manifestações artísticas e corporais são um caminho para tal proposta. Vigotski (1995, 1925/2001a, 1934/2003, 1927/2004a, 1933/2006b) nos ajuda a entender a afetividade como motivação para a ação, portanto, na base das funções psicológicas superiores, o que revela um enfoque maior no âmbito constitutivo do que chamamos de âmbito afetivo como parte constitutiva e fundamental do desenvolvimento humano. Além disso, explorar o sensível nos sujeitos e nos contextos aos quais pertencem é condição principal de promoção da consciência.

Nesta tese, a dança circular é a materialidade mediadora para se tocar o sensível. E por que a dança? Como hipótese inicial e com os contatos do grupo PROSPED em diferentes escolas, percebemos que o professor, nosso sujeito de pesquisa, está muito vinculado ao cognitivo e pouco explora o afetivo e o corporal. Ensinar não é só estar

diante da lousa, mas se tornar alguém melhor, que tem consciência de si e de seus fazeres, e a dança pode ser mediadora para esta percepção. Pensar uma forma de arte que permita que o corpo se mobilize e que emoções e sentimentos se expressem nos levou a pesquisar formas de danças que fossem feitas em grupo. Ainda cogitamos a necessidade de um trabalho corporal que não representasse uma dificuldade ou limitação aos professores. Utilizar as danças circulares foi também uma opção desta pesquisadora pelo fato de ser um trabalho ao qual me dedico desde 1990.

### **3.3. Passos de uma dança**

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Neste trabalho, um de nossos objetivos é investigar a relação entre a dança, a expressão da afetividade e a promoção da tomada de consciência de professores sobre seu papel na Educação. Com efeito, não objetivamos compor um Estado da Arte sobre a dança, mas perscrutar sua evolução histórica, buscando compreender a potencialidade desta manifestação artística em constituir-se como ponte à subjetividade do sujeito.

Mas o que é a dança? Como defini-la? Hanna (1987) define a dança como um fenômeno humano que vai além dos movimentos ritmados pela música ou uma forma de se expressar pelo corpo. Não pode ser vista apenas como uma manifestação individual ou emocional, mas como algo que traduz uma cultura e o contexto que a abrange. É uma das formas de expressão criativa, entre outras manifestações artísticas, e deve ser vista como um todo entrelaçado com múltiplos fenômenos. Esta multiplicidade

envolve experiências físicas, já que o corpo se estende e se contrai em movimentos ritmados; culturais, uma vez que revela a dinâmica social do contexto na qual se insere; relacionais e psicológicas, pois abrange as manifestações afetivas de quem dança e, estas, ao mesmo tempo, afetam seu entorno; uma forma de comunicação e também uma manifestação cognitiva, pois revela o pensamento de uma maneira não verbal e o traduz em ação humana; e, ainda, manifestação das dinâmicas políticas, religiosas, de valores e da moral que, ao mesmo tempo, revelam características do indivíduo e de um grupo ou de uma sociedade, delineadas por um contexto sociopolítico.

Para Hanna (1987), a dança faz parte da existência humana e da complexidade de aspectos que a envolvem e, como descrito acima, aponta a relevância em pesquisá-la. Passemos assim, para um percurso investigativo que remonta às suas origens.

### **3.3.1 Os caminhos da dança: breve percurso sobre sua história**

Faro (2011) descreve a história da dança como trajetória que tem início nas cavernas, depois nos templos, nas praças das aldeias, nos salões medievais e da nobreza no renascimento, até chegar aos palcos como manifestação artística. Elucidar cada um desses momentos da evolução do homem e da dança é movimento determinado pela Psicologia Histórico-Cultural como alicerce ao entendimento do fenômeno ao qual nos propomos a investigar.

Almeida (2005) assinala que a existência de pinturas em cavernas de cenas de dança remonta ao Paleolítico Superior, em 10.000 a.C. Paralelamente, Faro (2011) também afirma que, conforme registros da arte rupestre encontradas em cavernas, o ser humano já praticava a dança desde os tempos mais primitivos, e a arqueologia indica que a sua prática estava associada a rituais religiosos. Como o homem só marcava nas paredes das cavernas acontecimentos importantes, pode-se sugerir que a dança era uma

atividade de relevância para os povos pré-históricos e, provavelmente, estava associada à expressão de sentimentos ou para aplacar os deuses. Para Portinari (1989), tanto antropólogos quanto arqueólogos atestam que o homem primitivo também dançava para se comunicar, para demonstrar vigor físico, aquecer os corpos e em preparação para luta.

Nos achados desta revisão, Ellmerich (1987) aponta que, por meio de esculturas e desenhos, encontramos referências de antigas civilizações que faziam danças circulares para divindades, relacionadas à própria dança, como no Egito, as homenagens a Hathor – deusa da dança e da música. Também na antiga civilização egípcia eram feitas danças ritualísticas para outros deuses, como Ápis, Osíris, Isis e Hórus. Portinari (1989) descreve que os egípcios já registravam suas danças em desenhos, cerâmicas, relevos e estátuas e foi um dos primeiros povos a fazer uma notação gráfica dos rituais de dança em, 2700 a.C.

Na China antiga, a dança também se relacionava a rituais e recebia uma ênfase especial nas solenidades da corte, que, por meio da dança, honrava aspectos da natureza, dos ancestrais e também de um Grande Mestre, fonte das virtudes. O povo também dançava para honrar o ano novo lunar, colheitas, casamento, chuva, fartura. (Portinari, 1989)

Também entre os gregos, louvavam-se deuses pela dança em rituais e, além das danças religiosas, eles tinham danças funerárias e guerreiras. Segundo Portinari (1989), “os gregos deram especial importância à dança desde os primórdios da sua civilização. Ela aparece em muitas lendas, cerimônias, literatura e também como matéria obrigatória na formação do cidadão” (p.23). Do mesmo modo, Wosien (2002) descreve que, de acordo com um antigo mito grego sobre a criação do universo, o cosmos surgiu pela dança da deusa Eurínome. Há também referência às danças entre os antigos gregos por

meio de relatos artísticos, como nos poemas épicos de Homero; *Ilíada* e *Odisseia*, em que ele se refere à prática da dança matrimonial e das colheitas, legitimando a afirmação da ancestralidade desta prática (Portinari, 1989).

A história tem outros registros remotos que se referem ao ato de dançar, como o relato bíblico sobre Davi dançando diante da Arca da Aliança, e na forma de lendas entre os hindus, como a dança do deus Shiva que faz girar o mundo (Portinari, 1989).

Com o desenvolvimento da civilização, a dança foi ganhando outras funções, mas o aspecto religioso se manteve. Inicialmente, os romanos as realizavam em templos, com a presença de sacerdotes, e dentro de cerimônias específicas, ligadas a datas a serem celebradas. Eles já faziam registros documentais das danças que eram feitas para honrar os deuses, como Baco, Saturno ou Pan. Depois, elas foram adquirindo um caráter festivo e saíram dos templos, passando a ser realizadas em festejos populares, em praças públicas (Faro, 2011).

Se, inicialmente, as danças tinham cunho religioso, elas foram adquirindo um aspecto festivo abrangendo a população comum nas comemorações de casamento, nascimento, colheita, morte, guerra, entre outros. De acordo com Faro (2011), não é possível precisar a data deste processo de transição, mas, inegavelmente, as danças saíram do domínio dos sacerdotes e se popularizaram; o ritualístico se mesclou com o festivo. Mesmo que os motivos que levavam a dançar fossem festivos, havia a necessidade de apoio de alguma divindade ou um pedido no ato da dança. Os guerreiros romanos, por exemplo, dançavam celebrando uma guerra em vias de ocorrer e, ao mesmo tempo, pediam a proteção do deus Marte. Já naquele momento do desenvolvimento da civilização humana, apareceram as coreografias em que cada gesto simbolizava algo próprio dentro do contexto da dança executada.



Faro (2011) pontua que outro aspecto da história da dança que marca a ruptura entre o religioso e o popular foi o aumento da população e a expansão dos centros urbanos, nos primórdios do surgimento das cidades. A maior comunicação entre os povos e o progresso técnico e material fizeram com que o aspecto ritualístico das danças perdesse força, dando lugar ao enfoque festivo. Porém, nos pequenos centros rurais, algumas características originais religiosas das danças se mantiveram entre os homens do campo.

Na Idade Média, as danças, assim como o corpo, passaram a ser associados ao pecado; a Igreja, detentora de enorme poder naquele momento da história, não via a dança com bons olhos por envolver contorções, rebolados e deformações (Le Goff e Truong, 2006). Mesmo assim, de acordo com Faro (2011), ainda eram praticadas por aldeões das regiões mais afastadas, que sofriam menos influência dos sacerdotes da Igreja. Segundo Portinari (1989):

o cristianismo não conseguiu extinguir vestígios pagãos dos costumes populares.

Os camponeses conservaram suas festas de solstício e primavera, de sementeira e colheita, embora camufladas de acordo com a nova crença [...] antigas canções e danças acabaram por fazer parte das cerimônias cristãs (p.51).

Outro movimento ocorrido neste momento da história foi a transferência das danças do chão das aldeias para os salões dos castelos medievais, porém, sendo realizadas de forma modificada para se diferenciarem do aspecto religioso-pagão que originariamente mantinham. Segundo Amaral (2009), na Idade Média as danças tinham o caráter participativo e grupal e ainda não existia a figura do espectador.

Nos salões, elas passaram a ser mais refinadas, com certas coreografias específicas que seguiam um rígido código de comportamento, mais tolerado pela Igreja. “O crescimento de elaboradas regras de etiquetas palacianas e os ideais de amor

cortesão fizeram com que a nobreza sentisse que as danças rudes e vigorosas dos camponeses eram inconvenientes, grosseiras e vulgares, para serem dançadas por eles” (Amaral, 2009; p. 2).

No Renascimento, a Igreja muda a visão que tinha da dança como algo pecaminoso e com vínculos pagãos e esta ressurgiu com enfoque de confraternização e entretenimento, manifesto por meio do corpo, e passa a ser cada vez mais valorizada pela nobreza, perdendo a conotação de popular, típica de aldeões, que possuía anteriormente. O salão e as danças passam a fazer parte ativa da vida da nobreza europeia (Faro, 2011).

É no século XVI que a dança nasce como espetáculo, no período do reinado de Catarina de Médici, na França, que encomendava vários espetáculos de temas diversos aos artistas da época para entreter a corte e sua família e, também, como forma de demonstração do poderio francês. É neste momento da história da humanidade que a dança passa a ser vista como arte:

A progressão da dança, de cerimônia religiosa a arte dos povos, não é aleatória, mas obedece a padrões sociais e econômicos que tiveram efeito semelhante sobre as demais artes, as quais não surgiram do nada, mas nasceram da necessidade latente na criatura humana de expressar seus sentimentos, desejo, realidade, sonhos e traumas através das formas mais diversas (Faro, 2011, p.17).

Ao mesmo tempo em que ganha status de manifestação artística, a dança adquire regras mais rigorosas para sua execução, que passam pela rigidez dos costumes e pelas regras de etiqueta e divisões sociais. Ao alcançar o status de arte e espetáculo, a nobreza passa a participar usualmente como audiência, ainda que, durante o reinado de Luiz XIV (séculos XVII e XVIII), o monarca tenha participado como integrante de espetáculos de dança. A rivalidade entre as cortes fez expandir esta forma de diversão,

uma mais suntuosa que a outra (Faro, 2011; Portinari, 1989). Porém, é neste momento também que os palcos se popularizam e deixam de ser privilégio da corte. Espetáculos de teatro e dança se espalham e passam a servir também à diversão de outros segmentos da sociedade.

De forma mais contundente, é neste momento da história da civilização que podemos notar uma subdivisão da dança como arte-espetáculo teatral, arte-manifestação folclórica e/ou étnica. Voltaremos o curso de nossa investigação a estas últimas e não às danças teatrais como espetáculo, uma vez que as danças circulares são feitas em grupo e uma de suas principais características é justamente a participação de todos na atividade, sem que alguns fiquem apenas como espectadores. Tampouco as danças circulares são meramente folclóricas, elas se originam da cultura de certos povos, mas remetem a um trabalho que busca, por meio do dançar em grupo, do gestual, da coreografia, do ritmo e da música, acessar a subjetividade humana e provocar vivências que possibilitem que o sensível emerge. Passemos a examinar melhor o que são as danças circulares.

### **3.3.2 Das antigas danças em roda às danças circulares na atualidade**

De acordo com Portinari (1989), a dança de roda foi herdeira das danças pagãs e foi a que mais se disseminou na Idade Média, sobrevivendo às tentativas de proibição por parte da Igreja. Porém, Wosien B. (2000) explana que estas danças entraram em declínio e pouco restou das tradições antigas. Elas se subdividiram em divertimentos sociais, danças como espetáculo, como o balé, e em danças de rodas populares “mantidas mais ou menos vivas” (p.29).

Faro (2011) menciona que, mesmo geograficamente distantes, com dificuldades de comunicação e com as diferenças entre os povos que praticam as danças, elas ainda conservam origens comuns e simbolismos que as unem, pois estão intimamente ligadas

a aspectos da vida cotidiana do homem e de vivências partilhadas entre estas distintas populações, como a colheita, o casamento ou um nascimento; fatos estes comuns a muitas comunidades.

Também Wosien G. (2002) mostra as similaridades de simbolismos e mitos ligados às danças entre diferentes povos, e o aspecto mais semelhante é o dançar em roda: “a forma modelo de todas as danças de roda é o círculo” (p.19), seja na Europa ocidental ou na oriental, assim como entre os índios norte-americanos, judeus hassídicos, os dervixes do islã, índios brasileiros ou povos andinos (Portinari, 1989; Wosien, 2002), o dançar em círculo se repete ao redor do mundo, mesmo que disperso entre pequenas comunidades.

Wosien G. (2002) pontua as simbologias contidas no círculo da roda: aspectos da natureza, como os ciclos das quatro estações, o Sol, a Lua, o tempo cíclico de vida e morte, os quatro pontos cardeais, o vento espiralado, a terra redonda, a abóboda celeste. Estes signos são ancestrais e remontam às épocas em que eram talhados na pedra, como significado de algo que o ser humano percebia e experienciava, como constituinte da vida cotidiana dos tempos antigos. Conforme mencionamos anteriormente, os ritmos cíclicos da vida eram considerados sagrados pelos nossos ancestrais e se revelavam, por meio da dança, como expressão e comunicação entre o homem e o divino:

O homem da antiguidade precisava apenas de poucos motivos figurados, que se repetiam com os quais ele se ligava interiormente. Quando ele, festivamente, os reproduzia na dança, ele atribuía a este tecido delicado do universo de suas crenças e ideias, uma forma viva e uma expressão permanente (p. 28).

Da antiguidade para os dias de hoje, Wosien G. (2002) aponta que o círculo reproduz uma visão micro do que o homem vivencia ao seu redor. As danças circulares são uma expressão simbólica da regularidade terrestre e celeste, como o retorno da vida

e da morte, o Sol que gira do leste para o oeste, a Lua e os planetas que se movimentam do oeste para o leste, a Terra em contraposição com o céu, o dentro e o fora, a expansão e recolhimento. Estes aspectos também guardam um simbolismo do paroxismo da vida humana e são representados pelos movimentos na alternância da tensão e relaxamento, do erguer e abaixar os braços, do ir para frente e para trás, de um jogo de forças e leveza que se revezam na dialética humana. Por meio delas ocorre um treinamento de consciência do equilíbrio entre o ir e vir.

Além da riqueza em mitos e poesias intrínsecos às danças de roda, outra peculiaridade das mesmas mostra-se como um dos aspectos fundadores da busca de Bernard Wosien (1908-1986), bailarino e professor e primeiro idealizador de uma coletânea das danças de rodas que estavam dispersas mundo afora: a possibilidade do trabalho grupal que este tipo de atividade provoca. Wosien B. (2000) declara:

Aqui, por fim, ele (o homem<sup>6</sup>) se encontra não só consigo mesmo, mas também com o Tu, com o mundo ao redor, com o grupo, com a alteridade. [...] Aqui não se trata somente de um caminho de encontrar-se-a-si-mesmo, mas também, de encontrar-a-comunidade (p.28-29).

E, para o autor, isto se perdeu no mundo ocidental, o que justificava sua tarefa de pesquisa e disseminação de tal trabalho pelo mundo. Foi justamente para que a antiga tradição do dançar em roda, pela característica de unir os grupos, preservar a qualidade de confraternização entre as pessoas e a possibilidade de se acessar o sensível que o professor Bernard Wosien iniciou, nos anos 1960, um trabalho de pesquisa ao redor do mundo sobre danças de roda de diferentes povos e passou a dedicar parte de sua vida à pesquisa e registro das mesmas, as quais vinham se perdendo no decorrer dos tempos (Wosien B. 2000; Wosien G. 2002).

---

<sup>6</sup> Observação da autora para complementação do sentido da frase

Todas as características das danças circulares descritas até o momento impulsionaram o interesse de Bernard Wosien (2000) e direcionaram sua carreira de bailarino para um trabalho com as danças de forma mais voltada à educação e intervenção com grupos. Tanto que, em 1965, Bernard Wosien (2000) passou a se dedicar de forma mais contundente a este tipo de dança: neste período, ele começou um trabalho de “pedagogia de grupo” (p.25), por meio das danças de roda, na Universidade de Marburg, Alemanha, na área de Ciências Educacionais, do departamento de Pedagogia da Escola para Excepcionais, onde permaneceu até sua morte, em 1986.

Durante todo este tempo, ele viajou pelo mundo e ministrou diversos cursos para difundir o trabalho com as danças no ocidente, que passou a chamar de danças sagradas. Pela facilidade em se contatar o sagrado ao se dançar, pelo aspecto meditativo de muitas das danças e pelo ato de comunhão entre os integrantes do grupo, o professor as chamou de *Heilige Tanze* em alemão, que significa Dança Sagrada, em português. Hoje, elas são denominadas de danças circulares ou danças sagradas circulares.

Outro evento marcante para o desenvolvimento das danças circulares data de 1976, quando Bernard Wosien visitou um centro de desenvolvimento humano no norte da Escócia, fato que mudaria os rumos das danças circulares no ocidente: a comunidade de Findhorn. Foi o contato com este local que possibilitou um direcionamento e expansão das danças circulares, pois a comunidade abraçou o trabalho com as danças. Foi em Findhorn que começaram a ser realizados workshops regulares e semanais sobre as danças circulares, para manter a memória daquelas que já eram conhecidas e para o aprendizado de novas danças. A comunidade no norte da Escócia tornou-se, com efeito, o principal centro mundial de formação para focalizadores, como são chamados os coordenadores de danças circulares, e, também, um polo de encontro e distribuição das danças (Berni, 2002). Segundo Almeida (2005), Marie Gabriele Wosien, filha do

professor Bernard Wosien, é também outro grande expoente desta prática na atualidade, reconhecida internacionalmente e aquela que deu continuidade aos estudos do pai, além de ministrar cursos em todo o mundo.

### **3.3.3 A dança circular como via de acesso ao humano**

Wosien B. (2000) fala que “a dança é, em tempo e espaço, um signo, um acontecimento visível, uma forma cinética para o invisível [...] o homem vivencia na dança a transfiguração de sua existência, uma metamorfose transcendente de seu interior” (p.27). O autor considera que as danças circulares são uma forma de comunicação e atribuição de sentido de maneira silenciosa, mas não menos proeminente, da subjetividade humana.

Para que este processo se estabeleça, há algumas peculiaridades na forma das danças circulares que facilitam o fluir da roda e o contato consigo e com o outro. Inicialmente, nos ordenamos em círculo com as mãos dadas, mão esquerda voltada para cima, palma da direita para baixo em um simbolismo de receber e doar que se fecha em um circuito. A disposição na dança de roda depende desta se mover em torno de um centro. Compasso, ritmo e melodia motivam o movimento e a sequência de passos.

O corpo se afina em uma combinação de posturas, repetições de passos e movimentos articulados com saltos, gestos e giros. O movimento base parte da pélvis e dos pés para o chão, das mãos para o parceiro da roda e da cabeça para o espaço aberto sobre ela. O ato de escutar a música acessa seu ritmo e interage, alternadamente, com a tensão e o relaxamento; cada dançarino mantém sua individualidade, mas, simultaneamente, faz parte de um todo que gira, impulsionando e sendo impulsionado por um círculo coeso, configurando uma identidade maior do grupo (Wosien G., 2002).

Por esta peculiaridade de mobilizar as pessoas e unir os grupos, Catib, Schwartz, Christofoletti, Santiago & Caparroz (2008) e Catib, Schwartz & Trevisan (2011) destacam que as danças circulares têm o potencial para se tornar um recurso importante no contexto pedagógico, uma vez que despertam o respeito ao outro, a integração do grupo, a inclusão e o acolhimento às diversidades e estimulam a cooperação.

Ostetto (2006, 2008, 2009, 2010) também aponta o potencial das danças circulares para trabalhos nas escolas, mais especificamente com professores, em que o gestual, a coreografia, o movimento e a música são postos como uma forma de esvaziar a atenção e permitir que o sensível emerja.

Pelo descrito, percebe-se que o caminho da sutileza, da suavidade e do celebrar em grupo vem se confirmando como forma de acesso à subjetividade humana, corroborando com nossa hipótese inicial de que as danças circulares podem se constituir como mediadoras da expressão dos afetos dos professores. Entendemos que uma arte tão ancestral só sobrevive por milênios se realmente possui a capacidade de afetar as pessoas. No exposto em nossa fundamentação teórica, objetivamos apontar que a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia da Arte, por meio das danças, podem nos respaldar nos objetivos de nossa tese. Apresentamos, a seguir, o caminho metodológico que embasa nossa investigação.



## 4. Metodologia

### 4.1 Considerações sobre a pesquisa

Vida, e guerra, é o que é: esses tontos movimentos, só o contrário do que assim não seja. Mas, para mim, o que vale é o que está por baixo ou por cima – o que parece longe e está perto, ou o que está perto e parece longe.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

O método adotado nesta pesquisa é o que vem sendo utilizado pelo Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, que parte dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, tendo Vigotski como seu principal interlocutor.

Vigotski (1927/2004a) desenvolve seu método de investigação do que propunha como uma nova psicologia em um momento histórico, década de 20 e 30 do século XX, em que idealistas e materialistas mecanicistas divergiam entre si na busca por uma epistemologia da psicologia. O autor propõe que se analise o desenvolvimento psicológico como parte do desenvolvimento histórico, visão inovadora para aquela época, e sugere que se estude o ser humano em sua totalidade, a partir de uma relação social dialética.

Vigotski (1927/2004a, 1935/2007) aponta que, para se pesquisar o desenvolvimento humano desta perspectiva, é necessário um novo método, visto que nenhuma das teorias correntes do início do século XX observava as funções psicológicas a partir do desenvolvimento histórico. Com a preocupação em estabelecer um método de pesquisa que não focalizasse o sujeito de forma isolada ou individualizada, ele postula três princípios metodológicos. No primeiro deles, o cientista

deve estudar os fenômenos psicológicos sem tentar controlá-los de forma sistemática, mas a partir dos processos em que eles ocorrem nas situações, de modo a observá-los em seu curso real, ou seja, é preciso estudar o fenômeno em movimento, focalizando o processo e não o produto – eis o princípio da dialética. No segundo princípio, ao se estudar um fenômeno, deve-se partir de suas origens genótípicas, revelando a origem do fenômeno e as relações que o envolvem de modo a poder explicar como ele se produziu e as condicionantes de sua produção até chegar a ser o que é no momento da investigação, o que significa possibilitar sua explicação e não somente sua descrição.

No terceiro, Vigotski (1935/2007) sugere que os comportamentos atingem certa automatização no decorrer da história, o que denomina de comportamentos fossilizados, fazendo alusão a fósseis que existem e conservam características do que o objeto fora um dia. Para o autor, muitas vezes esses comportamentos fossilizados são fonte de problemas e sofrimento, e o fato de não se manifestarem ou serem observáveis exige investigação, de modo a possibilitar que se transformem, abandonando o estado mecânico em que se encontram. Tal movimento, em nossa compreensão, equivale a trazer para a consciência o que se manifesta de forma não consciente.

Se em relação aos princípios que devem sustentar e nortear a pesquisa no campo da nova psicologia Vigotski é claro e objetivo, o mesmo não ocorre no que se refere ao que deveria ser o objeto de estudo desta nova ciência psicológica. Ao longo de sua obra, identificamos três postulações diferentes: a primeira delas seria a consciência, cuja unidade de análise é o significado da palavra; a segunda, que aparece em vários momentos de sua obra, são as funções psicológicas superiores, que têm como unidade de análise a fala e o pensamento<sup>7</sup>; e, por fim, a terceira, que aparece em suas obras

---

<sup>7</sup> Mais adiante, em um dos seus últimos textos – “Pensamento e Palavra”, in: *Pensamento e Linguagem*, Vigotski une no conceito de significado estes termos – pensamento e palavra. Ou seja, não haveria significado sem palavra, entendida como instrumento psicológico, nem palavra sem significado, e o significado é a própria palavra no âmbito do pensamento.

iniciais e também em seus últimos escritos abordando a afetividade, é a personalidade, cuja unidade de análise seria a vivência. Assim, no que concerne à unidade de análise, temos, conforme postulado por Vigotski, o significado como unidade pensamento-fala (Vigotski, 1934/2003) e a vivência como unidade personalidade-meio (Vigotski, 1933/2006b).

Nas pesquisas que temos acessado, desenvolvidas no Brasil e no exterior com base na Psicologia Histórico-Cultural, assim como em produções de leitores, comentadores e estudiosos da obra de Vigotski, encontramos ora o enfoque em um dos objetos de estudo e unidade de análise, ora em outro. Há também aqueles que, inspirados por essas postulações, propõem novos objetos de estudo, como Gonzalez Rey (2003), com os conceitos de sentido subjetivo e indicadores de sentidos; Aguiar e Ozella (2006), com estudos sobre sentidos e núcleos de significação; e Zanella et al. (2007), com pesquisas sobre o sujeito e busca de sentidos; entre outros.

Nosso grupo de pesquisa, que entende a pesquisa com base na Psicologia Histórico-Cultural como a um só tempo, produtora de explicações sobre o fenômeno investigado e de um método para se acessar dado fenômeno, incorpora, em sua produção, o método como caminho e produto de cada investigação realizada. Isto porque entende, com base no postulado por Vigotski (1927/2004a), que cada situação de investigação é uma condição específica que envolve a produção de um caminho próprio para se acessar o investigado. Este seria um pressuposto que está de acordo com o método dialético, o qual Vigotski (1927/2004a) declara emprestar do marxismo, visto que as singularidades dos sujeitos envolvidos na investigação, pesquisador e pesquisados, concorrem na construção do contexto.

Essa perspectiva assumida pelo grupo de pesquisa tem posto o próprio método como objeto de nossas investigações e temos nos mobilizado para produzir

compreensões de como aplicar esses princípios nos tipos de pesquisa que realizamos e de que modo operacionalizá-los em procedimentos que permitam acessar nossas questões de pesquisa.

Em primeiro lugar, temos feito grande esforço para definir nosso objeto de estudo. Partindo dos três objetos identificados na obra de Vigotski – consciência, funções psicológicas superiores e personalidade (Delari, 2011) –, elegemos o que denominamos de SUJEITO HISTÓRICO como objeto de investigação pelas razões abaixo explicitadas:

(1º) Nossos estudos nos permitiram desenvolver uma visão de sujeito que incorpora, de modo inseparável, o social. Isto porque entendemos que para Vigotski o social é FONTE de desenvolvimento e não aspecto que o influencia. Essa compreensão coloca o social no cerne do sujeito, de modo que falamos de sujeito como singularidade que converteu o social em particular e, estudá-lo, envolve abranger o social.

(2º) Sujeito histórico justamente para não perder de vista o segundo princípio do método dialético – a consideração de que o sujeito se constituiu tal como se apresenta no momento da investigação, tomando como fonte o social de cada momento vivido. Logo, a apreensão do histórico é que permite acessar a um só tempo o particular e o social no engendramento do singular.

(3º) O sujeito histórico abrangeria, da perspectiva da totalidade, a consciência, as funções psicológicas superiores e a personalidade. Isto porque entendemos o psiquismo humano como totalidade constituída pelas funções psicológicas superiores das quais fazem parte a consciência, a principal função, visto ser a síntese de todas as funções. Tal visão resulta da nossa compreensão de sistema psicológico e sua dinâmica. Como o nome diz, o psiquismo funciona como um sistema, em que cada mudança em uma das funções altera as demais, provocando mudanças no modo de funcionar e ser do sujeito,

ou seja, sua personalidade. Mudanças essas cada vez mais elaboradas e que se constituem em potencial de pensamento e ação que levam à transformação. Nesse processo, o pensamento, a fala, a consciência e as emoções ou sentimentos aderem às demais funções, promovendo novas formas de funcionar do sistema psicológico, em um movimento dialético que caracteriza o desenvolvimento do psiquismo humano (Souza & Andrada, 2013).

(4º) Essa escolha pelo sujeito histórico como objeto de investigação nos conduz à eleição da unidade que tomaremos para a análise do fenômeno investigado, no caso, a tomada de consciência de professores sobre si e seu papel na educação. Adotamos como unidade de análise a vivência, entendida, a partir de Vigotski (1925/2001a), como uma experiência carregada de emoções. O texto do autor em que o conceito de vivência aparece de modo mais claro é “La crisis de los siete años” (1933/2006b), em que, ao explicar como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesta idade, Vigotski descreve a dinâmica entre o social e o individual, constituída pela vivência e a situação social de desenvolvimento – outro conceito de igual importância. Seria, pois, por intermédio da vivência, promovida e vivida na situação social de desenvolvimento, que a criança acede a novos modos de funcionar pela transformação de dadas funções psicológicas superiores, que, por sua vez, promovem a transformação de todo o sistema psicológico. A vivência seria uma experiência que une a personalidade do sujeito e o meio, este último entendido como situação social de desenvolvimento, visto ser produzido socialmente, incluir os aspectos da cultura, sendo, portanto, FONTE do desenvolvimento do psiquismo e não fator ou aspecto que o influencia. Assim, falar em vivência implica tratar da unidade sujeito-social, para nós, sujeito histórico.

A escolha da vivência como unidade nos parece justificar-se pelo fato de, tal como descrita acima, nos permitir atender ao princípio de estudar o fenômeno com foco

no objeto em transformação, sobretudo nas conexões entre os processos, o que equivale a explicar de que modo e por que uma realidade social se transforma e engendra outras. Mas como acessar as vivências, nossa unidade de análise?

Segundo Martins (2011), as vivências, que ela denomina de vivências afetivas, constroem-se como algo experienciado pelo sujeito frente aos objetos e fenômenos da realidade representada sob uma imagem subjetiva. Esta dinâmica, por sua vez, modifica a atitude do sujeito frente ao objeto e isto o afeta de formas diferentes: ressalta a autora que estas vivências são nucleadas por emoções e sentimentos, conferindo a elas conteúdo e tonicidade de modo imbricado. As expressões emocionais, ainda de acordo com Martins, vinculam-se a formas específicas de manifestação, quais sejam positivo/agradável e negativo/desagradável.

Dentro do descrito, propomos que a categoria teórica vivência, entendida como interação entre sujeito – personalidade – consciência – meio (Vigotski, 1933/2006b) e constituída por emoções intensas, pode ser acessada, na pesquisa empírica, por meio das expressões afetivas dos sujeitos, que seriam tomadas como **indicadores de vivência**. Justifica-se desta maneira a escolha das **expressões afetivas** que estão na base das ações e pensamentos dos sujeitos investigados engendrados na e pela vivência como **unidade de análise**.

Por considerar a complexidade dos conceitos de vivência e afetividade, e visto serem eles que respaldam nossa análise, os inserimos no capítulo do referencial teórico<sup>8</sup>, onde nos aprofundamos em sua definição.

---

<sup>8</sup> Capítulo 3 deste trabalho

## 4.2 Descrição e caracterização dos sujeitos e da instituição da pesquisa

De mesmo com as penúrias e descômodos, a gente carecia de  
achar os ases naquele povo de sujeitos, que viviam só por  
paciência de remendar coisas que nem conheciam.

As criaturas.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Essa pesquisa tem como sujeitos dois grupos de professores: um formado por 13 professoras (todas do sexo feminino) de uma escola de Ensino Fundamental I, da rede municipal de Campinas, em que todas dão aulas para os ciclos I e II (que correspondem aos alunos do 1º ao 5º ano); e outro formado por 13 professores de uma escola de Ensino Fundamental II, da rede estadual de São Paulo, na cidade de Atibaia, de ambos os sexos e que dão aula para o ensino fundamental entre o 6º e 9º anos.

A escolha desses sujeitos decorre de uma demanda das duas escolas. Na escola de Campinas<sup>9</sup>, o nosso grupo de pesquisa já atua há seis anos, com intervenções em seus diversos grupos. Entretanto, os gestores dessa escola faziam menção à necessidade de melhorar o relacionamento entre os gestores e o referido grupo de professoras, que classificam como muito resistente ao diálogo e às mudanças. Em relação à escola de Atibaia, houve um pedido da diretora por uma intervenção que envolvesse os docentes em um processo reflexivo mais profundo, que resultasse em mudanças no modo de perceberem e exercerem suas práticas de ensino. A gestão de ambas as escolas se interessou pelas estratégias desta pesquisa-intervenção por estas focalizarem o corpo, os afetos, fazendo uso da dança, vendo nelas novas possibilidades de formação e acreditando em seu potencial para a promoção de mudanças do modo de pensar e agir dos professores, que se diziam cansados de discutir textos e refletir sobre eles.

---

<sup>9</sup> Chamaremos a escola de Campinas de Escola 1 e a escola de Atibaia de Escola 2.

Além deste movimento de interesse por parte dos gestores das duas escolas, objetivamos compreender alguns aspectos no modo de atuação dos docentes em escolas públicas. Dentre esses aspectos, destacamos questões relacionadas à resistência dos docentes em experimentar novas formas de exercer suas práticas e envolverem-se em processos de reflexão sobre problemas recorrentes em suas ações pedagógicas, sobretudo aqueles ligados a conflitos com alunos, com os gestores e com o sistema de ensino (Barbosa & Souza, 2011; Dugnani & Souza, 2012; Petroni & Souza, 2010; Souza, et al., 2011; Souza, et al., 2013).

A Escola 1 localiza-se em um bairro afastado, na região noroeste da cidade de Campinas, e atende a uma população economicamente menos favorecida. O espaço físico compõe-se de doze salas de aula, refeitório, cozinha, uma quadra coberta, um parquinho, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de artes, três salas de apoio, sala da direção, sala dos professores, secretaria e banheiros.

Seu funcionamento se organiza em três períodos: matutino, das 07h às 12h; vespertino, das 12h50 às 18h10; e noturno, das 19h às 23h. Além do Ensino Fundamental regular, do 1º ao 9º ano, a escola oferece o EJA (Educação de Jovens Adultos) para alunos que cursam as antigas 5ª à 8ª série. O número total de alunos é de 1.008 matriculados no ano de 2011, sendo 874 do ensino fundamental regular e 134 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do total de alunos, 51,5% são do sexo masculino e 48,5% do sexo feminino.

Os professores são em número de 47, distribuídos entre o Ensino Fundamental (ciclo I – 1º a 3º anos; ciclo II – 4º a 5º anos; ciclo III – 6º a 7º anos; ciclo IV – 8º a 9º anos), Educação de Jovens Adultos (EJA), professores substitutos, professores de Educação Especial e afastados. A equipe gestora da escola é formada por um diretor, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos.



A escola conta, ainda, com uma equipe de apoio formada por dois assistentes de secretaria, cinco funcionárias da cozinha, sete funcionárias da limpeza e dois inspetores afastados. No total, no período de nossa intervenção (2011), havia, entre professores e funcionários, nove pessoas afastadas por motivos de saúde<sup>10</sup>.

A Escola 2 localiza-se em uma região central da cidade de Atibaia e atende a uma população tanto urbana quanto rural, dada sua proximidade com áreas de chácaras e de atividade agrícola. O espaço físico compõe-se de oito salas de aula, cozinha, quadra coberta, sala de informática, biblioteca, sala dos professores, secretaria e banheiros.

O funcionamento da Escola 2 se organiza em três períodos: manhã e tarde, atendendo jovens do 6º ao 9º ano; e noturno, com adultos de EJA (Educação de Jovens Adultos). A escola possui 735 alunos divididos em 21 turmas, que, por sua vez, estão separadas em três turnos. Os estudantes são em sua maioria de famílias de comunidades rurais, além de comunidades urbanas cujos pais são trabalhadores da área de serviços, funcionalismo público e pequenos comércios.

Os professores são em número de 30 e não há professores de Educação Especial. A gestão se compõe de uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. A escola conta, ainda, com uma equipe de apoio formada por quatro secretárias, duas funcionárias na cozinha, uma de limpeza e dois inspetores. No período inicial de nossa intervenção (fevereiro de 2012) havia cinco professores afastados por motivos de saúde<sup>11</sup>.

De acordo com a diretora, esta escola tem um diferencial devido à sua proposta pedagógica voltada à educação para a sustentabilidade por meio do encontro consigo mesmo, com o outro e com o mundo, com centralidade na arte e na sensibilidade.

---

<sup>10</sup> Dados fornecidos pela gestão da referida escola.

<sup>11</sup> Idem nota de rodapé 10.

Optou-se por realizar a pesquisa em duas escolas com o intuito de ampliar a investigação abrangendo contextos diversificados, por compreendermos diferenças significativas relativas às redes de ensino – estadual e municipal – e ao tamanho dos municípios – Campinas (1.080.000 de habitantes) e Atibaia (126.000 habitantes)<sup>12</sup>. Outra razão para a ampliação é o fato de a Escola 2 investir na arte como estratégia para a formação de professores.

Este projeto foi apresentado às referidas escolas para que tomassem conhecimento da pesquisa e sua realização foi autorizada pela direção de cada uma delas. O projeto foi também apresentado aos professores de ambas as escolas que concordaram em participar desta pesquisa de doutorado<sup>13</sup>. O Comitê de ética em pesquisa da PUC Campinas avaliou e aprovou o referido projeto (Protocolo de aprovação: 0446/11).

#### **4.3 Procedimentos: A arte como materialidade mediadora**

Ah, mas aquilo, por terrível que fosse, eu tinha de levantar, mas tinha! Em tal já sabia do modo completo, o que eu tinha de proceder, sistema que tinha aprendido, as astúcias muito sérias.

Como é? Aos poucos, pouquinhos, perguntando em conversa a uns, escutando de outros, me lembrando de estórias antigo contadas.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Nosso grupo de pesquisa – Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – desenvolve procedimentos de pesquisa e intervenção utilizando o que denomina de **materialidades mediadoras**, que são estratégias caracterizadas pelo

---

<sup>12</sup> Dados referentes ao último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010).

<sup>13</sup> A pedido dos professores da Escola 1, não utilizamos pseudônimos nem outra forma de caracterização dos sujeitos que pudessem revelar a identidade dos mesmos. Assim sendo, decidimos, de comum acordo com eles, que as citações seriam mais generalistas, para garantir o sigilo dos participantes. Este pedido dos professores foi também adotado como conduta ética para a intervenção na Escola 2.

emprego de várias formas de manifestações artísticas como via para acessar os sentidos e significados configurados pelos sujeitos em relação aos fenômenos investigados.

Reconhecemos que a expressão materialidade mediadora não é nova – muito pelo contrário – e tem sido utilizada inclusive na psicologia, em estudos sobre o imaginário e outros temas. Entretanto, tomamos emprestada a expressão do materialismo dialético, por entender que nosso contato com o mundo só se efetiva pela mediação de muitas e diversas materialidades, entendidos por Vigotski (1934/2001b; 1934/2003) como signos que equivalem a toda e qualquer expressão material da cultura (artes, escrita, fala etc.). Assim, derivada da ideia de instrumentos que Vigotski (1935/2007) cunha do marxismo, propondo a noção de instrumentos simbólicos, é que acreditamos na potencialidade do que denominamos de materialidade mediadora como procedimento para promover e acessar as vivências dos sujeitos investigados.

O que diferencia esse procedimento em nosso grupo de outras experiências é justamente a natureza das materialidades utilizadas: a arte, cuja inspiração deriva de sua função postulada por Vigotski, notadamente em seus escritos sobre a relação entre a psicologia e a arte (Vigotski, 1925/2001a).

É nesta época – 1925 – em que está buscando demonstrar a psicologia que há na arte, que Vigotski (1925/2001a) utiliza, pela primeira vez, a expressão vivência, discutindo e fundamentando a vivência estética. Para o autor, a arte é um tipo de produção cultural que promove vivências de outra natureza em nós. Ela toca o sensível, o afetivo e nos remete para outro modo de pensar que não o cotidiano. Nesse sentido, é possível pensar na arte como produção humano-genérica, que oferece sínteses de conhecimentos, emoções e percepções, que são captadas pelo artista e expressas em um quadro, um romance, uma escultura, uma peça de teatro, uma música ou um filme. É

esse poder da arte, de nos transportar para outro modo de pensar e ser, que justifica, para nós, sua escolha como materialidade mediadora.

Vigotski (1925/2001a) descreve o desenvolvimento de ações que se organizam em torno de atividades artísticas e o potencial para promover transformação pela possibilidade que o sujeito que a aprecia e vivencia tem de conferir novos contornos a emoções e produzir algo novo a partir do que a mesma emoção despertou.

O PROSPED tem utilizado a arte (fotografias, reproduções de obras de artes visuais, música, dança, textos literários, poesia e filmes) como materialidade em suas pesquisas e intervenções, haja vista seu potencial para colocar o fenômeno estudado em movimento. No caso deste trabalho, utilizamos as danças circulares com as quais a pesquisadora já trabalha <sup>14</sup>, com o objetivo de investigar seu potencial na promoção do desenvolvimento da consciência de professores sobre suas condições de trabalho e possibilidades de transformação.

#### **4.3.1 – A intervenção: encontro com o grupo de professores nos TDCs e HTPCs <sup>15</sup>**

Foi estabelecido com a gestão da Escola 1 que as intervenções aconteceriam durante os TDCs (Trabalho Docente Coletivo), com periodicidade quinzenal. O tempo de cada encontro era de uma hora e quarenta minutos e as visitas à escola aconteceram durante um ano e meio, em 2010 e 2011, totalizando 15 encontros. Os trabalhos foram interrompidos em alguns momentos em decorrência de greve dos professores e por um desastre natural, que destelhou e destruiu parte da escola.

---

<sup>14</sup> A pesquisadora trabalha com Danças Circulares desde 1990 e como Terapeuta corporal desde 2001, quando concluiu sua formação nas respectivas áreas.

<sup>15</sup> TDCs (Trabalho Docente Coletivo) e HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) são espaços de formação continuada, o primeiro da escola municipal de Campinas, e o segundo, da rede estadual de São Paulo.

Na Escola 2, os encontros aconteceram quinzenalmente nos HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) durante todo o ano de 2012 e o tempo disponibilizado para a pesquisadora foi de uma hora. Foram realizados 12 encontros nesta instituição por termos chegado ao final do ano e, também, atingido o prazo máximo para coleta de dados estipulado pelo cronograma desta tese de doutorado.

### **Abertura dos encontros**

Em ambas as escolas, abrimos os encontros com a organização do espaço físico, posicionando as cadeiras nos cantos da sala e espalhando colchonetes para fazermos algum tipo de aquecimento, como alongamentos, relaxamentos e exercícios de respiração, que incluíam movimentos corporais conjugadamente. Esta etapa tomava os primeiros 15 minutos do encontro. Estas técnicas trabalhavam com a concentração no ato de relaxar e soltar cada parte do corpo ou de focalizar apenas o movimento da respiração. O objetivo era diminuir a agitação física e mental e proporcionar maior contato com o corpo, preparando o sujeito para a atividade da dança. O tempo para a abertura foi determinado pelo planejamento das outras atividades a serem realizadas no transcorrer da intervenção, já que os TDCs e HTPCs tinham um horário de término pré-estabelecido e fixo. Todos os exercícios propostos eram acompanhados de música.

### **O dançar em roda**

Em seguida, passávamos para a explicação da dança que faríamos, tanto o seu simbolismo, como os passos e o ritmo. Conforme descrito no Capítulo 3, as danças circulares trazem um simbolismo implícito em seus movimentos, música e tradição de seu povo de origem. São propriedades que provocam no grupo a vivência de aspectos afetivos como alegria e brincadeira, silêncio e introspecção, confraternização e

celebração, além da amizade e do contato afetivo, entre outros aspectos. Por isso, nos encontros era necessária a explicação da simbologia da coreografia, da música e um pouco sobre a história do seu povo de origem.

As danças eram escolhidas segundo critérios estabelecidos conforme o que se planejava vivenciar em cada encontro, com o intuito de resgatar o motivo tradicionalmente conferido àquela dança a ser executada, para propiciar ao grupo de professores a vivência da qualidade que a mesma trazia. Este planejamento se baseou na proposta de oferecer uma variedade de afetos diferentes, atribuídos a cada dança. Estas características imputadas a cada uma delas fazem parte da coletânea das danças circulares pertencentes ao acervo pessoal da pesquisadora. Cada atividade tem um tempo de execução diferenciado, a depender do grau de complexidade da coreografia.

O convite era para que todos dançassem juntos em roda, pois era na execução dos passos que poderíamos vivenciar as qualidades de cada dança. Porém, aqueles professores que não queriam tomar parte por questões de impossibilidade física ou qualquer outro fator não eram obrigados a participar.

A coordenação das danças ficava a cargo da pesquisadora, que primeiro ensinava os passos e depois a letra da música (quando a dança era cantada). A coreografia era treinada por etapas até que uníamos todos os movimentos do início ao fim. Em seguida, relembávamos todos os passos sem a melodia e só no momento final de dançarmos é que acrescentávamos a música aos movimentos. Executávamos a dança uma ou mais vezes, a depender do desejo de todos ou da necessidade de repassá-la.

### **A roda de conversas**

Após a dança, sentávamos em roda (na cadeira ou em colchonetes) e abríamos espaço para conversarmos sobre a vivência de cada um e, também, sobre as experiências daquele dia, ou algum outro aspecto que estivesse permeando a rotina da

escola naquela semana. Objetivamos proporcionar uma abertura à expressão da afetividade dos sujeitos, para trazer à tona indicadores das vivências da dança e, também, deixar circular questões relevantes que estavam apontando no grupo no momento da conversa. Este espaço fez-se bastante relevante, pois foi quando o professor pôde ter voz e se colocar, além disso, foi quando também o pesquisador pôde apreender aspectos encobertos e contraditórios nas falas dos sujeitos. O tempo dedicado a esta etapa dependeu da necessidade do grupo de falar sobre suas vivências e da disponibilidade de horário.

### **Reflexões escritas**

Outro recurso utilizado nas intervenções foram os relatos anônimos, que visavam à expressão individual dos sujeitos, por entender que eventualmente poderiam não se sentir à vontade para colocar determinadas questões no grupo. A proposta feita aos sujeitos era de que utilizassem a escrita espontânea como um canal de expressão e comunicação de afetos, percepções, questionamentos ou o que mais quisessem. A atividade era livre, só para quem quisesse participar da elaboração dos relatos. Este momento da intervenção também marcava o encerramento do encontro.

#### **4.4. Construção das informações**

O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão  
mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu  
rastreio essa por fundo de todos os matos amém!  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Conforme descrito na abertura de nossa metodologia, utilizamos as expressões afetivas como indicadores de vivência como unidade de investigação e, para a construção das informações, buscamos observar e registrar expressões dos sujeitos como fala, silêncio, gestos e outras manifestações indicativas de vivências, que,

atreladas a uma situação social de desenvolvimento, provocavam a configuração de sentidos. Para tanto, utilizamos os instrumentos descritos a seguir.

### **Registro em diário de campo**

As informações coletadas partiram da observação e de seu registro em um diário de campo. Este registro acontecia no mesmo dia e no momento seguinte à saída da pesquisadora do seu campo de investigação para que se mantivesse a riqueza de detalhes. Optou-se por não gravar os encontros para que os professores se sentissem o mais à vontade possível. Na primeira escola investigada, este pedido foi manifesto pelas professoras e acatado pela pesquisadora como conduta para toda a pesquisa. Como forma de registro *in loco*, foram escolhidas pequenas anotações para a confecção do diário de campo. Durante a construção do diário de campo, optou-se também por fazer uma análise das expressões afetivas de cada encontro.

### **Observações de outros espaços da escola**

Para enriquecer a fonte de informações, foram observadas, também, as interações ocorridas no ambiente escolar, como corredores, áreas de convivências e outros espaços que se caracterizavam como contextos para manifestação de afetos e demonstração de condutas pertinentes ao objeto de pesquisa. André (2005) sugere que o pesquisador possa estar em contato com seus sujeitos através de conversas informais, observações do cotidiano, acompanhamento de reuniões, participação em atividades da escola de maneira formal, mas também informalmente, como horário de lanche, momentos de lazer, atividades esportivas e culturais. As observações foram registradas em diário de campo e compuseram o corpo das informações analisadas.



#### 4.5 Organização das informações

O senhor entende, o que conto assim é resumo; pois, no estado do viver, as coisas vão enqueridas com muita astúcia.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Para a organização dos dados, utilizamos os relatos contidos nos diários de campo<sup>16</sup> construídos após cada encontro pela pesquisadora a partir das observações e das intervenções da mesma. Em cada diário de campo constam as informações coletadas durante os exercícios de abertura (relaxamento, toque, ou respiração) e as falas e expressões afetivas dos professores antes, durante e depois da atividade de dança circular, além das observações da pesquisadora sobre outros espaços da escola. Também apresentamos a transcrição das reflexões anônimas escritas pelos docentes e as avaliações finais das duas escolas sobre nossa intervenção.

Em todos os instrumentos utilizados para acessar e registrar as informações, o movimento foi o de buscar identificar as **expressões afetivas** atreladas ao fenômeno investigado. De posse destes dados, fizemos recortes mais pertinentes ao nosso objetivo de pesquisa: a potencialidade das danças circulares na promoção do desenvolvimento da consciência dos professores.

A partir destes recortes, foram feitas várias revisões, tanto do diário de campo como da transcrição das reflexões e das avaliações finais com o objetivo de organizar as expressões afetivas já levantadas e que estivessem interligadas ao nosso objeto de estudo; outras que saíam do foco da pesquisa foram descartadas. Tomamos cada

---

<sup>16</sup> Na Escola 1 foram construídos 15 diários de campo e, na Escola 2, 12 diários, um para cada encontro.

**expressão afetiva** como uma **subcategoria** que em seguida foram agrupadas em torno de três grandes categorias que apresentaremos no próximo item.

#### 4.6 Construção da análise

A opinião das outras pessoas vai se escorrendo delas,  
sorradeira, e se mescla aos tantos, mesmo sem a gente saber,  
com a maneira da ideia da gente!  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Conforme já descrevemos, Vigotski (1933/2006b) propõe a vivência como unidade de estudo da consciência. Como o conceito de vivência abarca uma integração constituída pela personalidade do sujeito inserido em uma situação social de desenvolvimento específica, sugere então o autor que esta relação possa ser apreendida pelo sujeito ou pelo pesquisador utilizando-a como unidade de estudo que pode nos revelar aspectos manifestos que correspondem às interações constituídas na e pela relação com o meio. Para Vigotski (1925/2001a), toda vivência pode vir a ser consciente e, se conseguirmos torná-la consciente, estamos promovendo o desenvolvimento: além de tocar o sujeito, provocar reflexões, ela pode trazer à tona, na forma de expressões afetivas, aspectos que sejam indicadores daquilo que estava adormecido.

Ao tomarmos a vivência como união indissolúvel do sujeito com o meio isso já supõe que este meio (escola) interfere no modo de o sujeito ser e viver. Considera-se

que por meio dos indicadores de vivências (**expressões afetivas**) seja possível desvelar questões relativas ao trabalho docente, seja no âmbito afetivo, físico ou mental, visto que, dentro da ótica de Vigotski (1935/2007), estes fatores nunca podem ser investigados de forma dissociada. De tal modo, buscou-se identificar se as danças circulares podem promover o acesso aos sujeitos e a ampliação da consciência por meio da resignificação de seus afetos, de suas práticas e do contexto de que tomam parte.

Portanto, nossa análise construiu-se em torno destas expressões afetivas em que, a partir das informações levantadas, das categorias e indicadores estabelecidos, deu-se um tratamento contextualizado aos dados de acordo com a pertinência do tema. Buscou-se compreender nuances envolvidas nas vivências dos sujeitos provocadas pela dança que pudessem ser indicativos de movimentos de expansão da consciência dos professores, como imobilismo/mudança, alienação/crítica reflexiva, passividade/ação.

Percebe-se que, entre essas expressões mais presentes levantadas ao longo da intervenção e pertinentes ao nosso objeto de estudo, há um movimento dialético do qual emergem afetos positivos e negativos, conforme se observa no quadro a seguir. Fizemos uma diferenciação inicial entre eles, depois interligamos um ao outro, expondo a dialética que os constitui.

Para melhor organização, criou-se um quadro com as expressões afetivas na forma de subcategorias e os trechos dos diários de campo correlatos a elas, ressaltados paralelamente (em anexo). Após muitas leituras e análises, organizamos estas expressões afetivas entre três grandes categorias: **Desamparo/Amparo; Desgaste/Disposição; e A Dança como Promotora da Consciência do Professor.** Como forma reduzida (sem as transcrições dos diários), apontamos abaixo um esquema com as subcategorias erigidas e organizadas em três grandes categorias. Esta organização auxilia a visualização dos aspectos investigados, porém, a análise dar-se-á

com as expressões afetivas interligadas. Ressaltamos que a terceira categoria representa uma síntese indicativa dos resultados alcançados.

<b>CATEGORIAS</b>	
<b>Negativas</b>	<b>Positivas</b>
<b>1. DESAMPARO</b> Solidão Sofrimento Frustração Desrespeito	<b>AMPARO</b> União/Confraternização Confiança
<b>2. DESGASTE</b> Perdição Opressão Esgotamento Desmotivação Rigidez	<b>DISPOSIÇÃO</b> Tranquilidade Entrega
<b>3. A DANÇA COMO PROMOTORA DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR</b>	

Figura 1. Quadro das categorias e subcategorias

Na categoria Desamparo/Amparo, discorremos sobre as vivências dos professores em terem de enfrentar os desafios da escola sem parcerias, com sentidos de solidão, sofrimento, frustração e desrespeito. Em contraponto, deixam entrever a necessidade de confiança, união e apoio entre os integrantes da escola. O desamparo vivido na escola constrói o desgaste do professor em relação à sua profissão com sentidos de perdição frente aos desafios, opressão pelas imposições políticas, esgotamento físico/afetivo, desmotivação e rigidez. Diante de tantas situações de

desgaste, os sujeitos engajam-se nas propostas de nossa intervenção promotoras de tranquilidade e entrega. Encerramos a análise com uma síntese do trabalho com as danças circulares e sua plausibilidade na promoção da consciência dos professores.

## 5. A afetividade como mediadora da vivência da docência

Aos dez e dézes, digo, afirmo que me lembro de todos. Esses passam e transpassam na minha recordação, vou destacando a contagem. Nem é por me gabar de retentiva cabedora, nome por nome, mas alimpar o seguimento de tudo o mais que vou narrar ao senhor, nesta minha conversa nossa de relato.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Um aspecto central no método proposto por Vigotski (1995) é a perspectiva de se analisar os fenômenos psicológicos a partir dos mais complexos para se explicar os mais simples e como emerge a relação entre o macro e o micro do processo investigado. Logo, a análise de tais processos deve incluir os vínculos entre as partes e o todo, visto que, dialeticamente, ambos são causa e consequência um do outro. A forma de se construir este tipo de análise é investigar o sujeito dialeticamente nas interações estabelecidas em seu contexto, o que implica dizer que estamos diante de um movimento que vai além de uma mera relação mecânica externa-interna, mas sim, de uma situação social de desenvolvimento uma vez que o enfoque é no processo inter-relacional entre o sujeito e o meio (Vigotski, 1933/2006b).

Investigamos uma realidade, a um só tempo, manifestação e condição das inter-relações na escola, das dinâmicas de ensino e aprendizagem, do sistema educacional e dos aspectos sociopolíticos. Para Vigotski (1927/2004a), analisar as informações neste âmbito implica ir além do fenômeno manifesto e buscar explicá-lo, o que significa estabelecer relações entre os múltiplos aspectos que se engendram na constituição do fenômeno, o que, para o autor, é a única forma consistente de se fazer ciência. Se ir além significa considerar as conexões entre as várias dimensões envolvidas no processo

investigado, entendemos que o conceito de vivência nos é caro, tendo em vista que ele engloba o movimento inter-relacional entre meio-personalidade do sujeito.

Conforme anunciado no capítulo anterior, esta análise está organizada em três grandes categorias – **Desamparo/Amparo; Desgaste/Disposição e A dança como promotora da consciência do professor**, que emergiram da leitura aprofundada dos diários de campo e das produções escritas dos professores participantes. Importa destacar que tomamos como unidade de análise as vivências dos sujeitos, acessadas por meio das expressões afetivas que elegemos como indicadores de vivência.

Nosso objetivo é analisar as contradições concernentes ao modo como os professores lidam com os afetos na escola, e esta opção nos conduziu a proceder a análise por pares de opostos. Isto porque observamos que a expressão de afetos negativos esconde afetos positivos e vice-versa. Ocorre que, em razão das características do contexto escolar, são mais frequentes os afetos negativos, que prevalecem por uma série de razões que discutiremos nesta análise. De antemão, dizemos que os profissionais da escola não dão conta de encaminhar as diversas questões que não necessariamente são específicas da escola, mas estouram lá. Aspectos sociopolíticos, por exemplo, acabam sintetizados na escola que, por alguma razão, os assumem como privativos dela. A escola toma para si responsabilidades que são externas a ela e, a nosso ver, esse movimento gera um mal-estar que resulta em queixas ou desabafos.

### 5.1. Vivência da docência como DESAMPARO/AMPARO

Homem foi feito para o sozinho? Foi. Mas eu não sabia . (...) Por que era que todos ficavam ali, por paz e por guerra, e não se desmanchava o bando, não queriam ir embora? Reflita o senhor nisso, que foi o que depois entendi vasto.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

A vivência da docência como desamparo se expressa por meio de indicadores que conferem à profissão o sentido de solidão, sofrimento, frustração e desrespeito. Esses afetos, experimentados com frequência pelos sujeitos nas práticas cotidianas que exercem na escola, é que configuram a docência como profissão difícil e sofrida, sobretudo porque, na visão dos professores, não se conta com quem os amparem, apoiem ou auxiliem em suas dificuldades. Em suas falas e expressões, os professores declaram que ser professor é ter de “se virar” sozinho, enfrentar a omissão de pais que delegam a educação de seus filhos para a escola, lidar com uma gestão que não os apoia, um poder público que lhes impõe prerrogativas e uma sociedade que os julga, o que provoca sentimentos de impotência, frustração, mágoa, entre outros. Esta situação mostra que os sujeitos percebem seus desafios muito maiores do que conseguem enfrentar e o sentido configurado é o de desamparo.

O trecho abaixo é ilustrativo desta vivência:

*Um dos gestores pediu a minha permissão para um recado: Ele queria ajuda financeira das professoras de R\$ 10,00 para comprarem o pão do cachorro-quente do dia das crianças. As professoras disseram que elas já estavam dando dinheiro do próprio bolso para doarem sacolinhas com doces para seus alunos e que não concordavam com aquilo. Começou uma agitação e uma polêmica. [...] As professoras alegaram que só elas davam aula aos pequenos e que eram as únicas a fazerem as tais sacolinhas. Uma das professoras alegou que não era pelo dinheiro; 10 reais não as fariam mais ou menos pobres, mas era pela situação – o município não aceitava pagar o pão e a gestão então pedia aos professores. As outras professoras concordaram e acharam um absurdo aquela atitude do poder público que não autoriza a compra extra de pão para cachorro-quente. O gestor falou que todos os outros professores da escola haviam concordado em contribuir. [...] Ele disse que era a burocracia e que não poderia fazer nada, pois, não havia autorização da prefeitura para a compra*



*dos pães. Ele disse que não era pressão e que elas poderiam ou não aceitar entrar na divisão, mas que os outros professores da escola iriam contribuir com 10 reais. Uma das profs. alegou que toda a escola iria doar e menos as professoras da manhã? Fizeram uma votação e mais da metade aceitou dar o dinheiro e o restante não aceitou. No fim, elas concordaram porque valeu a decisão da maioria. O gestor foi embora, mas elas estavam nitidamente revoltadas. Diário de campo3 (Escola 1)*

Para além dos 10 reais solicitados como contribuição, há vários aspectos que justificam a indignação manifesta pelos professores: a opressão exercida pelo gestor delegando-lhes responsabilidade alheia às suas atribuições, o ter que arcar com um encargo que seria do município e, o mais significativo e provocador de revolta, em um movimento decrescente, a responsabilidade vai se desviando de cima para baixo e incide no professor, último elemento desta cadeia que, sem respaldo, não tem outra alternativa senão acatar. Não seria esta situação a própria personificação do **desamparo**? Há ainda neste processo nuances de todas as expressões afetivas negativas desta categoria: ter de “se virar” sozinho e estar em uma profissão marcada pelo sofrimento, frustração e desrespeito. Deteremo-nos, a seguir, em cada um destes indicadores com vistas a demonstrar como eles concorrem na configuração da vivência da docência como desamparo.

### **Solidão**

Buscamos demonstrar, neste item, como o sentimento de ter de “se virar” sozinho prevalece no cenário da escola pública, seja ela municipal ou estadual, configurando o sentido de desamparo da docência. Os relatos dos professores das escolas 1 e 2 apontam que a solidão é vivida de modo recorrente e, pela densidade das expressões, revelam uma situação de sofrimento que parece caracterizar o contexto educativo em que atuam.

*Uma das professoras comentou que as formas de lidar com as pressões variam de acordo com o perfil da professora: ‘é um problema de perfil’. Esta passou a ser a justificativa unânime das outras professoras. [...] As falas giraram em torno disto e algumas professoras deixaram claro que elas resolviam seus problemas, e se outras não conseguiam, era sim um problema de perfil. **Diário 02 (Escola 1)***

*A equipe gestora é totalmente omissa. ‘Dane-se, você é a professora’. Diante disso não há o que falar dessa equipe. **Relato anônimo Diário10 (Escola 1)***

*(falando sobre minha proposta) A professora começou a falar e se emocionou, ficou com os olhos cheios de água. Disse que precisava muito de atividades assim porque na escola não têm espaço para se expressarem; tudo cai nas costas dos professores e eles não tem com quem dividir. **Diário 01 (Escola 2)***

*O sistema, assim como a comunidade (família), menospreza o trabalho docente, julgando que a culpa de uma educação de má qualidade seja apenas dos professores. **Relato anônimo Diário 05 (Escola 2)***

*- ‘se o aluno não aprende, é porque o professor é despreparado; ‘se o aluno tem problemas é porque o professor não dá conta’; ‘se o aluno bagunça é porque a aula é desinteressante e a professora é pouco criativa e tem de mudar sua dinâmica para agradar o aluno’. **Diário 12 (Escola 2)***

De acordo com Souza et al. (2013), os professores configuram o sentido de docência atrelado ao sentimento de SOLIDÃO, ou seja, identificam esta profissão como solitária pela falta de apoio nas múltiplas esferas da escola – gestão, família, aluno, sociedade, Secretarias da Educação – logo, só compete a eles resolver os problemas que enfrentam. O que vemos nos relatos acima de professores das duas escolas pesquisadas confirma a vivência do trabalho docente como solitário, em decorrência do modo como percebem as atribuições que lhes são conferidas pelos diversos atores envolvidos em sua atuação.

Ao mesmo tempo em que se ressentem com a gestão e a chamam de omissa por não terem suas necessidades e pedidos atendidos, ou revoltam-se com o abandono dos pais em relação à educação de seus filhos, contraditoriamente, se posicionam de modo a corroborar com essas ideias quando afirmam que lidar ou não com as demandas da sala de aula depende da capacidade de cada um. Ao comentarem as diferenças de postura e de opinião de cada professor, colocam as dificuldades que mobilizam suas queixas como característica de “perfil”. Percebe-se que o sentido que prevalece na prática

docente é de que ela depende do indivíduo, neste caso, do professor, visto que ele seria o responsável por saber ou não saber lidar com seus problemas, os quais caberiam a ele dar conta.

Charlot (2008) faz uma síntese do retrato socioeducacional brasileiro em que descreve a mudança dos múltiplos papéis do professor e, conseqüentemente, sua responsabilidade social. Afirma que a vida escolar até o início dos anos 1960 era tranquila, a profissão de professor reconhecida e os desafios eram menores, uma vez que o papel da escola se limitava a alfabetizar e a transmitir conhecimento a uma pequena parcela da população. A partir dos anos 1970, a escola passa a ser pensada como fator de desenvolvimento econômico e social e articula-se o nível de instrução como posição profissional e social. Com esta mudança de cenário, o papel do professor muda. Devido às novas conjunções impostas ao aluno de ser bem-sucedido na escola, se torna mais tensa a relação alunos-pais-escola-professores; também, um novo público que antes não frequentava a escola e agora ascende à Educação encontra dificuldades para atender às exigências de aprendizagem e disciplina. A produção social, inclusive no âmbito da Educação, volta-se a uma cultura de aumento de eficácia e qualidade, pois a ideologia neoliberal inflige a noção de atendimento aos pleitos mercantilistas como único caminho para o desenvolvimento; e, ainda, o aumento das tecnologias de informação e comunicação acaba por gerar uma atratividade aos jovens, não encontrada na escola.

Posto isso, professores passam a sofrer pressões sociais, pois o futuro de seus alunos está atrelado ao desempenho do docente. Escola e professores são alvos de críticas diretas e os discursos sobre a prática educativa ganham força no cenário nacional. “Por todas essas razões, a contradição entra na escola e desestabiliza a função docente. A sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidade dessas

contradições” (Charlot, 2008, p.19). Diante deste cenário de novas demandas, o professor se vê perdido e sozinho, atribuindo a si mesmo multitarefas que não necessariamente são dele. Mas o professor sabe se reposicionar nesta atual conjuntura? Que ações são necessárias para transformar essas condições? Quem deve realizá-las? E, ainda, por que o professor acredita que esta é uma tarefa só sua e acata, sozinho, esta atribuição?

Estas são questões que necessitam ser investigadas e pretendemos, ao longo desta análise, oferecer elementos para compreender o que está na base do modo de viver a docência. O fato é que o imbricamento destes aspectos e o quanto eles podem interferir no trabalho pedagógico parece não ser percebido pelos professores e produz uma condição de **sofrimento** que parece caracterizar a atividade docente.

### **Sufrimento**

As falas a seguir expressam o sofrimento atrelado à concepção dos professores sobre a docência. Adoecimento, peso, pressão, culpa, entre outros sentimentos aparecem nos relatos dos professores das duas escolas e revelam o quanto os sujeitos veem seu trabalho como algo difícil e desprestigiado, e o sentido de docência configurado é de uma pressão muito grande, de um sofrimento intenso:

*Estas que falaram mais, contaram um pouco de suas trajetórias como docentes, relataram suas dificuldades e episódios de adoecimento – depressão, crise de pânico, hipertensão. Todas as outras pontuaram que enfrentavam dificuldades, fosse naquela escola, fosse em outra onde lecionavam. **Diário 01 (Escola 1)**  
Uma das professoras se aproximou e se despediu e disse que pediu transferência, pois não aguentava mais aquela escola, e que surtou um dia e entrou de licença médica – só conseguiu voltar a trabalhar a base de medicamentos. **Diário 15 (Escola 1)***

Muitos foram os relatos com teor de sofrimento. Eles emergiam, via de regra, como desabafo, por vezes acompanhados de choro, com alterações da postura ou da

voz. As expressões de angústia em relação às condições de trabalho, à situação dos alunos e a referência a licenças médicas e adoecimento foram muito frequentes ao longo da intervenção realizada, nos levando a questionar se estas seriam novas condições da docência. De acordo com Souza et al. (2013), o sofrimento é um aspecto prevalente da identidade docente e professores de ambas as escolas narram episódios de dor e adoecimento como se não aguentassem mais a situação.

Uma pesquisa realizada pela Varkey GEMS<sup>17</sup> (Dolton, & Marcenaro-Gutierrez, 2013) mostra que, entre 21 países, o Brasil fica em penúltimo lugar em relação ao respeito e à valorização dos seus professores. Segundo os autores do relatório, a desvalorização desses profissionais fica ainda mais delimitada quando os entrevistados são perguntados se gostariam que seus filhos fossem professores: no Brasil, menos de 20% dos entrevistados responderam que encorajariam seus filhos a serem professores. Sabidamente, esta concepção do trabalho do professor circula na sociedade e é apropriada pelos docentes.

Paralelamente, ratificamos esta mesma questão quando, na segunda escola, observamos que este sentido de sofrimento atribuído ao ser professor assume a configuração de “profissão de risco”:

*Outra professora disse que o professor era super-herói por ter que aguentar tanta coisa calado, com medo de represália dos alunos e pais. Diário 03 (Escola 2)*

*Muitas vezes temos de nos ‘vestir com uma armadura’ dura e inflexível para exigir disciplina e ordem. Isto nos angustia muito, pois não podemos, em todos os momentos, nos relacionar de maneira amigável com todos os alunos, porque*

---

<sup>17</sup>A Varkey GEMS Foundation é uma organização sem fins lucrativos criada para melhorar os padrões de educação para crianças carentes através de programas de formação de professores em todo o mundo. Para montar o Índice Global de Status de Professores, da Varkey GEMS, os pesquisadores entrevistaram mil pessoas em cada um dos países: Brasil, China, República Tcheca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Israel, Itália, Japão, Países Baixos, Nova Zelândia, Portugal, Turquia, Cingapura, Coreia do Sul, Espanha, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos. Os entrevistados responderam a perguntas sobre como o ensino se compara a outras profissões, se consideravam a remuneração dos professores justa, se encorajariam os seus filhos a se tornarem professores e o quanto achavam que os alunos respeitam os professores (Dolton, & Marcenaro-Gutierrez, 2013).

*eles poderão caracterizá-lo como um professor ‘amiguinho’ e permissivo e não reconhecerão mais sua autoridade. **Relato anônimo Diário 05 (Escola 2)***

*O professor doa tudo o que pode, sem ter retorno. A autoestima fica muito baixa e o desmotiva muito, mas continuamos a batalha sem deixar-nos esmorecer tanto. **Relato anônimo Diário 05 (Escola 2)***

*Um professor disse que antes os professores eram referência, mas que hoje não é mais assim. Ele vê que não respeitam mais o professor como deveriam. Um dos professores soltou a frase: ‘o professor é um m... para o aluno’. Outra disse que não precisa só melhorar os cursos de formação, mas também, valorizar o professor, valorizar a profissão que passou a ser **considerada de risco**. Outra disse que o estresse é tanto que ninguém mais quer dar aula: ‘virou sim **profissão de risco**’. **Diário 08 (Escola 2)***

Expressões como: tem que ser “super-herói”, “vestir armadura”, “batalha”, entre muitas outras revelam que, para o professor, a docência implica uma luta diária, não um trabalho comum, mas com desafios maiores que outras profissões. Isto tem uma verossimilhança? Segundo Charlot (2008), o professor se vê “por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada” (p.22), tanto que um dos professores diz: para a sociedade o “professor é um m.”, atribuindo uma ofensa a esta profissão.

Pelo que vimos ainda neste início de análise, a vivência de desamparo configurada pelo sentido de solidão que tem em sua base o ter de “se virar” sozinho, e as grandes demandas postas à Educação e não atendidas pela escola podem ser geradores de sofrimento muitas vezes percebido pelo professor com um peso maior do que em outras profissões.

Charlot aponta a existência de três fenômenos que nos ajudam a elucidar esta questão do sofrimento docente. Em primeiro lugar, o professor sabe que está sob a influência de práticas e discursos contraditórios, mas interpreta essas contradições como sendo algo pessoal, apesar de ter consciência de que são questões ligadas a aspectos socioeducativos. Esta dinâmica paradoxal descrita por Charlot provoca no professor uma configuração de vitimização:

Quando se observam as palestras públicas sobre a escola e os debates que se seguem, percebe-se uma situação interessante: o palestrante fala à plateia como se esta fosse constituída por professores heróis, professoras santas ou militantes e, a seguir, intervêm no debate professores e professoras que se sentem vítimas da sociedade, dos pais, dos alunos, das Secretarias de Educação etc.[...] O professor herói é o Eu Ideal coletivo que possibilita às professoras aguentarem o seu trabalho cotidiano (Charlot, 2008, p.21-22).

Se o professor é a vítima da Educação, o que dizer do aluno? O sofrimento que relatam é tamanho, ou a vitimização é uma forma de Eu Ideal, como propõe Charlot? Souza et al. (2013) aponta que, para dar conta de tamanha demanda e pressão, os professores desenvolvem posturas defensivas de vitimização. “Podemos pensar que, diante da sensação de abandono, solidão, injustiça e revolta, resta ao professor, impotente, postar-se como vítima de uma situação em que não há culpados, mas sim, responsáveis pela proliferação de uma conjuntura crítica da Educação brasileira” (p.19). Nossa hipótese é que diante de um contexto de luta e profissão arriscada, os professores desenvolveram uma representação para contornar o desamparo, a solidão, a falta de competência e outros desafios da profissão.

Ainda, é importante mencionar que este horizonte conflituoso emergiu após os momentos de dança e trabalho corporal em ambas as escolas. Vimos que estas materialidades somadas às falas e relatos anônimos foram percebidas como forma de aliviar a pressão, se soltar, mas também, foram disparadores para a queixa e o desabafo.

É relevante trazer um exemplo da efetividade das danças circulares em mobilizar os afetos:

*(Após a dança - bem alegre e agitada, com troca de pares e muitos giros) Uma das professoras disse que a profissão de docente é muito difícil e que elas precisavam de momentos assim (de leveza por ter se soltado na dança) para ter*

*um pouco de prazer. Ela continuou dizendo que tem acordado desanimada para ir trabalhar e que tem buscado coisas fora da escola, como a música, para ter prazer na vida. Ela disse que quando o sofrimento é maior que o prazer há um desgaste emocional e físico e que tem que se esforçar para recarregar as baterias, e isto acaba gerando um desgaste. O tema sofrimento entrou em pauta. [...] O tema de sofrimento se voltou para a pressão da docência e muitas revelaram que gostavam do que faziam, mas que, muitas vezes, é difícil ter prazer com o trabalho.*

*Professoras mais experientes disseram que tiveram que aprender a “virar a chave”. [...] Algumas disseram que quando estão sob muita pressão não dá para virar a chave e acabam se estressando, brigando com alunos ou familiares como válvula de escape. Uma das professoras comentou que nem dormindo para de trabalhar porque sonha com a escola a noite toda. [...] Diário 02 (da Escola 1)*

Nesse contexto, intervém como fato a plausibilidade da dança como promotora de vivências. Concernente ao que Vigotski (1925/2001a) preconiza sobre o potencial da arte, vimos a dança circular, como manifestação artística, mobilizar afetos que, por sua vez, provocaram reflexões sobre o contexto, mostrando-se uma ação viável para o contato do sujeito consigo próprio, com o outro, com a situação dentro da escola e com questões mais amplas da Educação. Talvez esse seja um caminho para ampliar a consciência dos professores sobre seu modo de viver a docência, favorecendo a apropriação de suas condições de trabalho.

A dança, primeiramente, provocou uma vivência de leveza, pelo compartilhar do riso e da brincadeira, contudo, encontrar prazer em um grupo de trabalho formado pelos parceiros da ação cotidiana, com a possibilidade de se viver a docência de outro modo, conduz ao questionamento das condições que vivem como docentes, e passam a relatar suas experiências de sofrimento. O que parece implícito nesta situação é a impossibilidade de se pensar a docência como prazerosa ou o professor vivendo, na escola, momentos de alegria. Seriam os momentos de prazer e alegria tão escassos na escola, ou a representação da docência como sofrida está tão apropriada que os professores não veem, nem se permitem ter, momentos felizes?



Parece-nos que a segunda hipótese é mais plausível, visto os momentos de alegria e descontração que presenciamos e vivemos no e com o grupo. Contudo, permanece a questão do porquê de os professores se acomodarem nesta postura de vítima, de sofrimento.

Esse questionamento se apresenta relevante, pois, como veremos no decorrer desta análise, estas condições têm se reproduzido de diferentes formas, mas sempre com a predominância de sentidos de sofrimento. Entender os aspectos que se imbricam e que emperram o desenvolvimento de uma docência de qualidade, mais leve, é fundamental no processo que almejamos: promover a consciência dos professores. E uma das expressões afetivas que se interligam ao sofrimento e barram este movimento é a **frustração** por tantas expectativas e necessidades não realizadas.

### **Frustração**

A vivência da docência como desamparo encontra suporte também no sentimento de frustração que permeia as práticas docentes. Os conflitos sobre o papel de educar que competiria à família e é repassado para a escola, a falta de recursos mínimos para o trabalho em sala de aula e o desrespeito que circula nas interações como modo de relacionar-se dos sujeitos se revelam como frustração em relação a não concretização das expectativas dos professores concernente ao seu ensino:

*O abandono da educação em casa tem um reflexo muito grande na escola, o que prejudica as relações nela existentes e o processo de aprendizagem pelo qual somos responsáveis. Daí a insatisfação nos resultados alcançados. A irresponsabilidade da família é o que me entristece na Educação. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

*Há ausência de um respaldo familiar para um melhor aproveitamento do aluno; a estrutura da escola que não comporta maneiras alternativas de trabalhar e tem a dificuldade em perceber e oferecer o que é conhecimento realmente significativo aos alunos. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

*(desgasta) A falta de interesse dos alunos e famílias pelo processo ensino-aprendizagem. **Relato anônimo Diário 05 (Escola 2).***

Parece que o professor, ao não dar conta de uma demanda que não é só sua, sucumbe à frustração. Doravante pareça uma repetição do que já foi discutida, esta característica surge com contornos de algo desejado, mas não atingido, complementando o que apontamos até o momento sobre a tarefa da Educação como profissão solitária, contradição que emerge de uma atuação que só se efetiva no coletivo.

Nas duas instituições pesquisadas, vemos críticas à família que, segundo os docentes, se exime do papel de educar e cobra isto da escola. Dizem-se sobrecarregados com funções que seriam dos pais e que acabam sendo repassadas à escola, ou seja, ao professor. Ele mostra-se comprometido com os resultados da educação, mas como é falho, resta frustrar-se. Segundo Souza et al. (2013): “Haveria, por parte dos sujeitos, uma capacidade de olhar para as próprias práticas, mas também de sofrer por perceber que suas expectativas não se consolidaram. Os professores manifestam preocupação em relação ao próprio trabalho, deixando transparecer o sentimento de frustração.” (p. 24).

Este sentido também é expresso pela desmotivação dos alunos, como revelam os professores:

*Muitos potenciais são pouco desenvolvidos em virtude do tempo escolar ser tomado por situações adversas como: controle de indisciplina, separação de brigas, entre outros; perceber que a escola promove a injustiça e a inversão de valores, pois os bons alunos assistem aos que não se interessam pela escola não receberem qualquer prejuízo imediato. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

*Alguns alunos que não têm limites e isto atrapalha o rendimento escolar e acaba interferindo no meu trabalho, e é normal eu ficar nervosa quando isto ocorre, pois eu quero que eles aprendam; e quero passar o conteúdo. Mas nem sempre é possível. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

*O professor disse se sentir muito frustrado por dar aula e não ver retorno no aprendizado do aluno e ainda ter que passá-lo de ano: ‘eu tinha quatro alunos que não sabiam escrever no 9º ano e eles não repetiram, passaram. Isto é muito frustrante’. Duas professoras que já haviam falado disseram que também se sentiam muito frustradas porque se esforçavam e não havia um retorno por parte dos alunos, mas eles, professores, são cobrados. Uma delas disse: ‘não falo nem pelo salário, a frustração é pelo trabalho sem retorno’. **Diário 01 (Escola 2).***

Os professores falam da frustração que sentem em relação ao não aprendizado dos alunos, à desatenção dos mesmos e ao desinteresse em aprender apesar do esforço pessoal que fazem. Também aparecem referências à indisciplina dos alunos, principalmente ao desrespeito em relação ao professor e ao colega, que se manifesta em conversas em sala de aula, desobediência e ofensas verbais. Conter os alunos parece ser desgastante e frustrante para o professor, pois se sobrepõe ao seu papel primordial: ensinar.

Para melhor entendermos o que está na base da frustração docente, ocorre-nos perguntar o que o aluno concebe como escola? Se o professor está frustrado com a Educação, logo, neste contexto, o aluno não estaria também expressando afeto similar via desinteresse por sua formação? A indisciplina e desmotivação descritas aqui pelo professor como causa de sua frustração não seriam manifestações também de frustração do aluno? Para Vigotski (1935/2007), há um espelhamento do meio, no qual o sujeito incorpora as práticas sociais transferindo-as para ele mesmo.

Vemos uma não ação da família, do aluno, mas também do sistema educacional como um todo. Esta dinâmica não estaria interligada? Podemos tomar este não movimento como falta de motivação à ação por uma desconexão de sentidos com a atividade que permeia a escola. Leontiev (1978) aponta que o que dá sentido à atividade são as conexões existentes entre os integrantes do grupo, que se caracterizam como produção social. O que confere sentido à atividade são as relações intercambiadas em sua concretização e não meramente uma necessidade básica. Segundo Duarte (2004), “o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação. [...] Somente as relações sociais podem produzir tal sentido” (p.55). Como para Leontiev (1975/1985), o sentido pessoal está interligado ao conteúdo da ação e ao seu motivo, a ação isolada sem a noção de

finalidade, significação e pertencimento a uma coletividade se esvazia de motivo, uma vez que, o que confere sentido à atividade do sujeito são as relações sociais entre ele e o grupo, a própria caracterização de atividade social.

Diante desta explanação, como podemos entender a frustração percebida pelos professores em ambas as escolas? As ações dentro dela se caracterizam como a **categoria atividade** postulada por Leontiev? Ora, estamos diante de uma escola que desampara e, pelo exposto, falta articulação entre seus integrantes e sentido aos vários âmbitos - do ato de educar até o de ser educado. Podemos pensar que há uma ausência de intencionalidade, na verdade, uma falta de motivos no que tange à Educação.

Torna-se necessário dizer que as condições de existência impõem uma escola esvaziada de sentidos aos seus integrantes e as relações intercambiadas são desconexas, não representando efetivamente uma **atividade**, conseqüentemente, não há muito pelo que lutar, nem relações humanas pelas quais zelar, ou fatores que propulsionem a ação conjunta e as relações de amparo mútuo. Tampouco se pode delegar uma culpa a alguém, pois o esvaziamento de motivos, afetos e sentidos se referem à dinâmica escolar de maneira sistêmica. Então somos todos vítimas? De quem?

Como propõe a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1935/2007; Leontiev, 1978; Luria, 1991), a sociedade é a referência de conduta para o sujeito e, a escola, como dimensão do social, parece reproduzir a atmosfera de frustração com a Educação e a percepção esvaziada de sentidos, conforme veremos também ao discorrermos sobre o **desrespeito**.

### **Desrespeito**

Associamos o desrespeito dentro da escola ao desamparo, pois ele está coligado a não inclusão do outro – a desconsideração com distintos integrantes da escola e

configurada pelos sujeitos como descaso ou abandono pode refletir em ações desrespeitosas nas interações:

*Percebo que alguns alunos estão tendo uma visão distorcida do professor, não nos respeitando mais como “autoridade” em sala de aula, e sim como ‘empregadas ou babás’, por essa visão também ser a dos pais e responsáveis.*

**Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).**

*Professores explicam o que os afeta: alunos difíceis de trabalhar por não respeitarem o ambiente e quem está ali dentro [...], a falta de educação dos alunos; ‘(o plano) relacional é o pior, pois os alunos não têm limites (a maioria), não respeitam e nem valorizam tudo o que recebem’.* **Relatos anônimos Diário 05 (Escola 2)**

*Uma professora disse que ‘aqui também temos muitos problemas e o que acontece é que os alunos estão carentes de disciplina, respeito pelo professor. Inclusive na escola particular tem muito problema em função da falta de limite’.* **Diário 08 (Escola 2)**

O desrespeito entre aluno e professor é queixa comum nas duas escolas e emerge por meio de exemplos de estudantes que falam o tempo todo, que não têm limites, que precisam de disciplina e que não obedecem quando solicitado o silêncio. Observamos em tom de queixa, não apenas nas instituições pesquisadas, mas como temática na mídia e em conversas que não se restringem mais ao universo acadêmico e permeiam a sociedade de uma maneira geral: a indisciplina em sala de aula se alastra nos dias de hoje. Mas por que este desrespeito se reproduz com tanta frequência na atualidade? O que há nas entrelinhas das manifestações de indisciplina dos alunos?

Souza (2005) vê na indisciplina uma forma de expressão de afetos e significados e amplia seu olhar para a gênese de tais expressões, destacando que os critérios definidores do que é indisciplina vão variar conforme se modificam as relações entre os sujeitos e suas interações sociais, como ele vê a si, quais as representações que faz do outro e sua constituição enquanto ser social. Ela descreve a problemática das relações em que os conflitos e o desrespeito são constantes, contudo, não adota a indisciplina como conceito ou caminho, mas se opõe a ela. Para a autora, se não há respeito é porque

o sujeito não legitima o outro como alguém importante para si. Por essa razão ela define condutas de indisciplina como “desrespeito”.

Será que o aluno legitima/respeita a escola como espaço de desenvolvimento? Poderia residir aí um dos motivos para tanta “indisciplina” e também para a frustração que acabamos de descrever? Inferimos que a escola não vem se constituindo como espaço que contemple o aluno em suas demandas e, dialeticamente, ele a desrespeita como instituição e como local de formação. Não estamos diante de uma situação mútua de desamparo? Parece que a escola não considera questões que seriam importantes para o aluno e o aluno a atinge via desrespeito ao professor como forma de opor-se a esta dinâmica de não inclusão.

De acordo com Charlot (2008), os docentes lecionam em escolas cujo formato e funcionamentos básicos datam dos séculos XVI e XVII com espaço e tempo fragmentados, sem o respeito às diferenças, disciplinarizados de uma perspectiva não adaptada à atualidade e, ainda, com um sistema de avaliação que diz o valor do aluno quantificado por meio de uma nota. Souza (2005) também aponta aspectos de uma nova realidade não transferida para dentro da escola. Diz a autora que a noção de respeito em sala de aula está atrelada ao fazer silêncio, ser obediente e manter a atenção no professor, no entanto, percebe-se que a forma de os alunos se envolverem com o aprendizado mudou. “As crianças de hoje talvez sejam capazes de aprender em situações que se julgam extremamente desfavoráveis, ou seja, com barulho, interrupções constantes, tensão coletiva, etc.” (p.194). Necessário dizer que os professores talvez estejam esperando atitudes incompatíveis com o que crianças e adolescentes vivenciam no presente.

Leite (2012) considera a necessidade de se articular a dimensão afetiva com os objetivos de ensino, o que implica uma adequação entre o que é ensinado e o que é

vivido pelos alunos. Isto ocorre quando a escola, o conhecimento e o processo de aprendizagem fazem sentido para eles: “o problema se coloca quando o aluno não identifica a relevância dos objetivos propostos, seja para sua vida, seja para a sociedade em que vive, seja para o seu futuro profissional” (p. 363). Uma escola que não ofereça formas de estabelecer vínculos com os alunos por meio do reconhecimento de sua realidade ao trazê-la para a sala de aula não oferece reais chances de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A vida escolar precisa fazer sentido para o aluno, mas este questiona a escola e sua validade para a vida. Como o aluno vai considerar algo cuja relevância não percebe ou que, realmente, não atende às necessidades e motivos destes tempos? “Para que eu tenho que aprender?” – pergunta-se o aluno. Não seria o desrespeito do aluno (por meio da agressão e desmotivação) justamente expressão do “se sentir perdido dentro da escola”? Parece não haver uma comunicação direta entre aluno-escola e como as complexidades não estão sendo consideradas, atentamos para esta relação em que dialeticamente desrespeito emerge como fruto do desamparo.

Charlot (2008), ao considerar que a escola não acompanha a evolução do mundo, trazida para dentro de seus muros por intermédio dos seus alunos, aponta que o jovem passa a desvalorizar o ensino e desrespeitar o educador. E o que fazer diante de tais questões? Quem pode apontar um caminho ao professor? O que vemos nos relatos é: “o professor que se vire”, corroborando com o que já foi discutido sobre a solidão e ao ter de “se virar” sozinho.

Coadunado com os levantamentos desta investigação em que se explicita o desamparo vivenciado pelo docente, percebe-se outra faceta do desrespeito – a não parceria dentro da escola e a construção do sentido de desrespeito entre gestão e professores via falta de apoio e descaso.

*Uma professora queixou-se que as professoras viram a gestão falando mal dela pelas costas e ninguém a defendeu. Ela narrou uma história de agressão, difamação e desrespeito de uma avó de aluno contra ela, episódio este bastante injustificado e presenciado por toda a escola. A professora disse que ficou quieta diante da agressão da avó e disse que ninguém saiu para ajudá-la e que tudo aconteceu perto da diretoria com todos lá dentro e ninguém fez nada. Depois, o diretor conversou com ela e ela pediu que a escola tomasse providências. O diretor aparentemente deu razão a ela, mas, depois, em uma reunião em que ela não estava, ele falou, pelas costas: 'A família é desestruturada e a professora é esclarecida, deveria ter entendido. Não vou fazer nada em relação ao ocorrido'. [...] A professora ficou sabendo (que o diretor falou dela pelas costas) porque as professoras contaram e ela ficou chateada com o diretor pela fala e com as professoras por não a defenderem. A partir deste momento, começaram a se voltar para queixas em relação ao diretor: 'O gestor, quando alguma mãe tem reclamação do professor, diz para a mãe ligar para o Naed<sup>18</sup> ou Conselho tutelar e fazer uma queixa'. Outra professora disse que elas deveriam fazer um documento e enviar ao Naed acusando a escola, assim como o diretor faz com elas. **Diário 05 (Escola 1).***

*Uma delas disse que estavam vivendo uma onda de medo. O gestor as deixava com medo e outra professora completou que o supervisor o pressionava e o deixava com medo também. Outra professora disse: 'e a gente deixa as crianças com medo também'. A onda de medo se espalha para todos os lados. **Diário 06 (Escola 1).***

*O que me estressa com a direção (gestão) é a falta de envolvimento, sarcasmo, frieza, falta de interesse com relação aos alunos que apresentam indisciplina. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

Vê-se nos relatos da Escola 1 que a gestão desrespeita o professor e este revida evidenciando a existência de um sentido de ameaça mútuo manifestado por uma dinâmica em que se ataca e se contra-ataca e ambos acham que a solução é a denúncia a órgãos superiores. Parece existir/resistir nesta escola uma condição permanente de oposição em que a tensão se dá entre opressor e oprimido, sendo que os papéis, com frequência, se invertem: ora a gestão assume o papel de acusador e o professor é a vítima, ora o professor acusa a gestão e se vitimiza. Fato é que o desrespeito grassa em todas as relações: entre município, professores, gestores, em uma dinâmica tão conflituosa que esquecem o motivo que deveria mobilizá-los, a educação de melhor qualidade para os sujeitos que diariamente frequentam a escola.

---

<sup>18</sup> Naed: Núcleo de Ação Educativa Descentralizada criado como uma tentativa de descentralizar as ações da Secretaria de Educação e proporcionar um acompanhamento mais próximo das unidades escolares.



Para Souza (2005), o desrespeito avança onde não há construção de relações legitimadoras do reconhecimento do outro e a escola é um local em que há dificuldade em se construir ações de apoio e parceria. Observamos nos relatos, até este momento, como a escola vem se constituindo como um local de não inclusão do outro em que o desamparo se instala em diferentes esferas. Este deveria ser um lugar de base para construção da noção de respeito a si e, conseqüentemente, ao outro. Não basta exigirmos que o aluno respeite o professor. Todos os integrantes e todas as relações cultivadas na escola deveriam ser enraizadas pela noção do respeito. Escutar, compreender as falas, olhar as relações de forma ampla seriam maneiras de se contrapor ao desamparo ao se investir no respeito dos atores envolvidos no processo educacional e, com isso, fomentar relações de suporte e troca.

O sujeito constitui e é constituído pelo social e se o respeito não for trabalhado ao longo da Educação entre TODOS os seus integrantes, o desamparo passa a predominar via descaso, desconsideração e oposição, e esta dinâmica se reproduz e se perpetua como onda dentro da escola. Vemos nos relatos a demonstração de várias relações conflituosas, porém, apontando uma dinâmica em que não há culpados ou vítimas, mas sim um circuito fechado em que, ciclicamente, desrespeito gera desrespeito, desamparo promove desamparo.

Todos estes aspectos descritos até o momento e constituintes de relações de desamparo sustentam intervenções que priorizem as ações de amparo, troca e união. Wosien B. (2000) observou o potencial das danças circulares em promover o fortalecimento dos grupos e foi justamente por esta característica e pela possibilidade de acessar o sensível que propusemos este tipo de atividade nas escolas. Wosien G. (2002) revela que as danças circulares se constituem como uma das manifestações artísticas mais antigas da nossa civilização e que a riqueza de vivências provocadas pela

multiplicidade de aspectos trabalhados pelas danças circulares permite sua utilização na prática pedagógica e terapêutica. Acreditamos que seu poder de mobilizar e de **unir** as pessoas há tantos séculos permanece na atualidade.

### **Sentimento de união/Confraternização**

Ambos os aspectos descritos até o momento: solidão, sofrimento, frustração e desrespeito revelam o desamparo que permeia as concepções de docência (Souza et al., 2013). Em muitos deles notamos que o professor se sente pequeno ou sem apoio diante dos desafios impostos, mas, dentre as análises feitas até o momento, intervêm como fatos que se sentem assim porque são desafios que fogem do âmbito pessoal; são também familiares, institucionais, socioculturais e políticos, além de estarem intimamente atrelados a uma máquina pública que gera uma Educação de má qualidade.

Com vistas a olharmos para os fenômenos de uma perspectiva dialética, faz-se relevante verificar a emergência no grupo de expressões afetivas positivas em contraponto ao desamparo. Apesar de haver um volume muito maior de expressões negativas nos relatos (vide quadro em anexo), obtivemos manifestações de sentimentos de união e confraternização nos grupos e que, significativamente, foram momentos suscitados por meio da dança. Destarte, apresentaremos relatos sobre a dança como uma destas ferramentas propiciadoras de vivências favorecedoras da construção de afetos positivos.

Na avaliação final da Escola 1, ao escreverem anonimamente sobre as danças, vimos relatos que demonstram isso:

*‘Proporcionou um espaço de acolhimento’; ‘Auxiliam na descontração do grupo e interação’; ‘A dança integrava as pessoas, ajudava nas relações diárias aproximando-as’; ‘Gostei bastante das atividades desenvolvidas, pois eram voltadas para nós professores. Nós éramos o centro’.* **Avaliação final (escola1)**

Vimos também, no transcorrer das atividades, aspectos que foram registrados nos diários de campo:

*‘Elas disseram que a dança evocou a alegria e a socialização, pois todas as pessoas dançavam trocando os pares. Outra professora disse que sentiu uma sensação de grupo, de pertencer a um grupo através daquela grande roda’.*

**Diário 02 (Escola 1);**

*[após a dança] ‘Senti a mesma coisa: leveza, mas também teve algo legal - pude olhar para o outro e ser olhada. Senti-me valorizada por isso porque tivemos uma sintonia um com o outro no cumprimento. Senti-me reconhecida’.* **Diário 06 (Escola 2).**

*[professor se expressando] Quando as mãos se encontraram, senti alegria e prazer por estar compartilhando com todos aquela dança. Gostei do encontro das mãos no centro, senti um compartilhamento com o grupo. Achei prazeroso dividir esta sensação de união com o grupo. A psicóloga explicou a simbologia da dança – comunhão do grupo – e disse que algumas professoras haviam percebido justamente isto – disse para a professora que falou da sensação de compartilhamento que a qualidade da dança era aquela mesma. O aspecto lento e meditativo acabava proporcionando um movimento grupal ritmado que, muitas vezes, provocava uma vivência de união.* **Diário 10 (Escola 2).**

Dialeticamente ao sentido de desamparo, notamos afetos positivos que surgem em contraponto a ele em que os grupos revelam a existência de uma dinâmica de união ou a necessidade de se trabalhar esta qualidade entre os professores. Como já citado nesta tese, alguns autores (Almeida 2005; Faro, 2011; Hanna, 1987; Portinari, 1989; Wosien B. 2000; Wosien G. 2002) atribuem às danças uma característica peculiar de unir as pessoas e suscitar a subjetividade humana por meio do movimento, ritmo e música; esta é uma das formas mais antigas de mobilização de afetos e de interação grupal, segundo eles. Percebe-se que os sujeitos se envolvem e captam este sentido ancestral do dançar em roda quando mencionam a sensação de comunhão, de grupo ou de socialização conforme descrevem.

Para Wosien G. (2002) uma das propostas da dança é colocar o sujeito em um espaço de contato consigo e com o outro. Concernente aos relatos, a dança pode favorecer vivências de interação: o formato da roda, a proximidade entre as pessoas e todos dançando a mesma coreografia contribuem para uma experiência grupal. Ainda,

esta prática guarda uma série de representações que podem ser acessadas pelos dançarinos durante sua execução (Wosien G., 2002), assim sendo, soma-se o fato dos sujeitos experienciarem simultaneamente as qualidades intrínsecas às danças, por exemplo, introspecção, alegria, brincadeira ou leveza, constituindo-se em uma vivência que mobiliza o compartilhar de afetos entre as pessoas.

Segundo Almeida (2005), esta dinâmica de integração se viabiliza por meio da diminuição do fluxo de pensamento das pessoas e de mecanicismo do grupo e, ainda, por oferecer outras formas de expressão para além do cognitivo e da rigidez corporal, oferecendo novas opções de interação e expressão:

Ao dançarmos, podemos parar com nossa atividade puramente mental e reflexiva, a fim de prestarmos atenção em nosso corpo, como nos sentimos naquele momento, como está nosso estado emocional, nosso tônus corporal – postura, cansaço, ou energia física. Podemos perceber aqueles que nos rodeiam, nosso entrosamento com o outro e com a natureza que nos cerca (Almeida, 2005 p.61).

Porém, de todos os relatos, houve um que merece uma análise para além do explicitado: o professor que gostou de se sentir olhado como forma de valorização e reconhecimento. Este pode ser um aspecto simbólico das lacunas dentro da escola supridas pela vivência da dança. Dialeticamente, o sentido positivo provocado é reflexo de uma demanda não atendida, uma vez que o professor gostar de ser olhado/notado, o que também denota o desamparo que vivencia. Ou, ainda, sintetiza um abandono circulante em boa parte do sistema educacional, conforme nossos dados já mostraram até este momento.

Pela dança, mais especificamente pelos sentimentos provocados por ela, percebemos indicadores de que a experiência vivida constitui-se como situação social

de desenvolvimento, e a conjugação dos sentidos de troca, acolhimento e abertura foi, a um só tempo, condição e resultado da vivência dos docentes, indicando a ampliação da consciência sobre suas questões pessoais e profissionais. Torna-se necessário dizer que um dos sentidos que emergiu neste processo, possibilitando vivências desta natureza, foi a **confiança**, conforme nos deteremos no próximo item da análise.

### **Confiança**

Ainda que o desamparo predomine no cenário analisado, quando é oferecida ao professor a oportunidade de se expressar, ele se vale da situação para falar de si, de sua prática, das dúvidas e angústias. Notadamente, pelos relatos as vivências de trocas perpetradas pelas danças desencadearam o compartilhamento de experiências e afetos. Como se pode verificar, ao falarem de seus problemas pessoais e profissionais, os professores expressam seus sentimentos em relação ao seu dia a dia, sentindo-se à vontade e reconhecendo a importância daquele espaço para se colocarem:

*Após a dança, abrimos espaço para a roda de conversas. As professoras expuseram uma série de questões relativas ao cotidiano escolar; apesar de virem na forma de queixa, ao falarem de seus problemas pessoais e profissionais, elas estavam abrindo seus afetos em uma manifestação de estarem à vontade e também ao relatarem a importância de um espaço como aquele em que podiam se colocar sem julgamentos ou críticas. Disseram que aquele momento representou a possibilidade de desabafo para a maioria e elas sentiram-se à vontade para falar. Inclusive, criticaram várias questões da gestão, sendo que havia dois representantes lá. Parece que elas realmente querem um espaço para se colocar e que não haverá resistência para isto, mesmo que, inicialmente, seja para apontar os problemas externos a elas.*

#### **Diário 01 (Escola 1)**

*Fizemos duas danças de quadrilha (uma inglesa e outra escocesa) neste dia. Durante as danças, as pessoas iam se soltando, dando risadas, fazendo brincadeiras e algumas se entusiasmaram, girando mais do que a dança pedia. Sentamo-nos para conversar e uma das professoras pediu para falar algo que a estava angustiando: descreveu uma realidade bem dura de uma escola conflituosa que trabalhava na mesma cidade. Todo o grupo se mobilizou para ouvi-la e ajudá-la no enfrentamento das situações que ela descrevia. [...] A professora disse que conversar sobre o assunto, por pior que seja a situação dava um alento, pois eles podem dividir as dificuldades e até achar um caminho comum, uma solução para seu problema. Diário 08 (Escola 2)*

Observamos que o sentimento de amparo vivenciado pelos professores pode ter gerado respostas de abertura, pois os relatos que se seguiam após as danças tinham o sentido de compartilhamento, indicando a possibilidade de se estabelecer relações de confiança. Reside aí um aspecto preconizado por Vigotski (1925/2001a) sobre o potencial da arte como mediadora do processo de desenvolvimento humano. Conforme mencionamos em nossa fundamentação teórica, a fala/palavra é mediadora da consciência e, para o autor, a arte é disparadora de um processo de fala/pensamento com potencial de acessar e promover novos nexos, possibilitando a atribuição de novos sentidos e significados à ação. Pela arte, o sujeito adquire um saber de si, do outro e do mundo ao seu redor, e aciona seu potencial para transformar o mundo e a si mesmo com suas ações.

Prestes (2010) faz um paralelo a partir da leitura da obra de Vigotski entre os termos vivência e arte, em que a reação emocional que a arte provoca faz com que o sujeito tenha uma vivência emocional, que o toca muito além de uma experiência, podendo provocar um contato e uma reconfiguração dos afetos outrora adormecidos e desconhecidos: segundo a autora, para Vigotski, a arte tem a função de superação do sentimento individual. Ao afirmar que “a arte é o social em nós” (Vigotski, 1925/2001a, p.315), Vigotski evidencia que ela desperta uma participação social em torno de si, pois deixa de ser uma apreciação pessoal e adquire contornos de uma vivência partilhada.

A vivência é uma experiência que une a personalidade do sujeito e o meio, este último entendido como situação social de desenvolvimento, visto ser produzido socialmente e incluir os aspectos da cultura, sendo, portanto, fonte de desenvolvimento do psiquismo e não fator ou aspecto que o influencia (Vigotski, 1925/2001a). Nas danças realizadas, vimos, em alguns momentos, esta mobilização dos afetos por meio da

arte e, em seguida, o estabelecimento de um espaço na roda de conversas para a expressão, escuta e reflexão embasados em um reconhecimento daquele espaço, com a mediação da psicóloga, como indicativos de confiança. Pela dança se criou um ambiente físico e simbólico para que narrassem suas experiências e conseguiu-se instalar uma situação social de desenvolvimento promotora da expressão de vários afetos e de compreensão mútua.

Entendemos que a dança promove um ambiente de confiança porque envolve o corpo, a aproximação, a intimidade e o grupo fica mais à vontade para se expressar. De acordo com Catib et al., (2008) essas qualidades pertinentes às danças se revelam pelo contato com movimentos suaves e criativos, diferentes daqueles que os participantes fazem em seu cotidiano e pelo grande envolvimento que elas evocam promovendo integração e convívio grupal. “O indivíduo, ao iniciar as danças circulares, passa a ter mais leveza, se envolve com os movimentos sutis e deixa as preocupações distantes daquele momento prazeroso, projetando a possibilidade de vivência rara” (p.48). Deste modo, as qualidades conferidas às danças justificam uma intervenção que priorize o contato do sujeito consigo e, a um só tempo, o contato com o outro, possibilitando relações de amparo mútuo e de confrontar o desamparo vivido na Educação.

Discutiu-se, até o momento, os sentimentos de solidão, sofrimento, frustração e desrespeito e, ao olharmos longitudinalmente para os dados, veremos que falta vinculação entre os integrantes da escola ou, ainda, que esta vinculação ocorre, mas pela via da queixa, vitimização e adoecimento. Uma das propostas de nossa intervenção é, entre outras, permitir que relações mais sadias possam ser estabelecidas pela vivência da arte e pela troca de experiências. Sem isso, as possibilidades de interações, apoio e amparo inexistem; acreditamos que a **confiança** é condição para a instauração de relações mais construtivas na escola, como um dos pilares do trabalho coletivo. Mas

como promover relações de confiança e apoio neste contexto? Por que a confiança não circula nas instituições educativas? Qual o motivo do predomínio do desamparo?

Souza (2005) destaca que na escola da atualidade prevalecem as relações de desconfiança, desrespeito, intimidação e descompromisso, e faltam ações que incorporem o outro com acolhimento e cuidado, que invistam no que o outro tem de melhor. Afirma que as relações dentro da escola devem ser mantidas pelo respeito, responsabilização e parceria e, para a legitimação de ações favorecedoras do trabalho conjunto e do comprometimento, necessário se faz inculcar nos integrantes da escola a noção de implicação com a Educação. Mas isto significa envolver-se, apoiar-se mutuamente, e, para promover tal empreitada, é necessária a flexibilidade sobre a prática do educador e sua ação, pois pensar sobre sua atuação traz à tona novos olhares sobre ela, aspecto este viabilizado por meio da nossa intervenção pela arte e, talvez, isto abra precedentes para uma condição oposta ao desamparo.

Compreende-se que há um desejo de mudança, de compartilhamento entre os professores, mesmo que o cenário seja desfavorável. Mas os desafios são por demais complexos e grandiosos, visto que a dinâmica do sistema educacional tem grande influência na criação e manutenção das condições de trabalho que provocam o desamparo. Fato é que as expressões de união e confiança vivenciadas pelo grupo são contraponto para as expressões de solidão, sofrimento, frustração e desrespeito, que são vivenciados em outros momentos ou mesmo de modo concomitante. Mas estes últimos emergem com maior peso nas vivências dos docentes do que os aspectos positivos, provocando uma situação tão desgastante que o professor parece não dar conta e interfere em sua **disposição** para agir, com vistas a superar essa situação. É sobre esta dimensão, que caracteriza a vivência da docência como **desgastante**, que discorreremos a seguir.



## 5.2. Vivência da docência como **DESGASTE/DISPOSIÇÃO**

Desarma do tempo, hora de paga e perdas, e o mais, que a gente tinha de purgar, segundo se diz. Tudo o melhor fizemos, e tudo no fim desandava.

(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

As reflexões que apresentamos a seguir resultam da percepção, ao longo da investigação, de um movimento progressivo que emerge das vivências da docência pelos professores: o desamparo vivido de modo recorrente parece ir construindo o **desgaste** em relação à profissão, caracterizado pelo sentimento de **perdição** por não saber o que fazer ante as dificuldades presentes na escola e de **opressão** diante das imposições políticas, os quais resultam em **esgotamento**, **desmotivação** e **rigidez** por terem que sobreviver em tal contexto. Dialeticamente, ao expressarem o desgaste por meio de vários afetos negativos, os professores engajam-se nas propostas com o corpo e a arte, pois percebem os ganhos e resultados dos momentos de parada de nossas intervenções, traduzindo-os em expressões de **tranquilidade** e **entrega**.

Intervêm como fatos que, ao falarmos de **desgaste** ou **disposição**, sua contraposição, não nos referimos somente ao físico, embora esta dimensão também constitua a vivência, mas a algo mais amplo, que engloba um estado geral do sujeito na indissolubilidade do corpo-mente-afeto.

Para fundamentar essas acepções e sintetizar e introduzir o que discorreremos nesta categoria, apresentamos a seguir duas passagens que traduzem aspectos que se relacionam ao desgaste: a perdição por não conseguir lidar com os conflitos, o peso que as questões políticas têm em suas vidas e, ainda, o esgotamento e a desmotivação diante de situações que não conseguem mudar:

*Uma das gestoras falou que a escola estava uma loucura, pediu que eu entrasse na sala dela e me disse em tom de desabafo, quase desespero, que precisava respirar, pois estava sem funcionários, sem professor e com a escola cheia de alunos. Havia 70 aulas sem professor, pois eles assumiam a disciplina e pediam licença médica. Aconteceu com quatro professores em seguida na mesma matéria: ‘eles pegam a matéria, pedem licença e outro professor entra e pede licença’. Comentou que o Estado estava pagando para quatro professores darem uma disciplina e não havia professor para dar as aulas. Ela dizia isto em tom de indignação misturado com desespero, sensação de não ter saída. Dizia que dava vontade de chorar, pois tinha muito que fazer e não dava conta. **Diário 01 (Escola 2)***

*A gestora chegou e viu que tinha pouca gente para participar do encontro e justificou-se: duas professoras (que nunca faltavam) entraram de licença por motivo de saúde – uma quebrou o pé e a outra ‘teve que se afastar da escola’. Outra havia faltado porque estava com gastrite e labirintite. E mais uma do grupo estava lá, mas disse que não iria aguentar participar naquele dia, pois estava exausta. Na verdade, a feição de praticamente todos os professores era de exaustão. **Diário 10 (Escola 2)***

O desespero da gestora, expresso diante das adversidades, pode indicar a falta de perspectivas em vislumbrar soluções para o que se vive na Educação; os excessos de problemas de saúde, idem. Concernente a isto, vale ressaltar algo que, mesmo não sendo campo de investigação desta tese, a tangencia por ser indicativo de desgaste: o volume de afastamentos e adoecimentos dos professores traduzidos em excessos de licença médica e as doenças produzidas pelas condições materiais de trabalho exemplificadas nos diários acima.

De acordo com a ONG Todos pela Educação<sup>19</sup> (2013), na rede estadual de São Paulo cada um dos 230 mil professores tiveram em média 27 dias de falta por ano por motivos de licença saúde. Situação similar ocorre na rede municipal de São Paulo, em que as faltas aumentaram em 20% nos últimos três anos. No ano de 2012, 64 mil docentes tiveram 1,8 milhões de faltas, metade delas por motivo de licença médica; é

---

<sup>19</sup> Todos pela Educação é uma Organização Não Governamental que busca divulgar informações e contribuir com a qualidade do conhecimento sobre educação, promover debates com temas relevantes na área e, ainda, fazer monitoramentos das metas e políticas educacionais no país. Esta pesquisa divulgada pela ONG foi realizada pelo O Estado de São Paulo e os dados foram obtidos por meio da Lei de Acesso à informação e do Ministério Público de São Paulo. O número representa uma amostra das ausências durante os meses de março a agosto de 2012.

como se cada professor tivesse faltado 28 dias em um ano. De acordo com a ONG, o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem) aponta que a escola tornou-se um espaço de adoecimento, o que justifica o volume de ausências por motivos de saúde.

Ainda que se considere a possibilidade de uso, pelos professores, da prerrogativa para faltar, algumas vezes, excessivamente, é impossível não levar em conta as condições materiais e sociais de trabalho desta categoria de profissionais, conforme suas percepções por vezes relatadas. Conforme observamos nesta pesquisa, fato é que algo não vai bem com a Educação e seu *modus operandi* abre brechas para esta dinâmica de afastamentos e adoecimentos. Abordamos, a seguir, alguns destes aspectos que circulam na escola e que podem estar na base dos processos provocadores de **desgaste**.

### **Perdição**

Esta expressão afetiva relaciona-se com as dificuldades dos professores em lidar com os conflitos que se manifestam em sua prática. Por alguma razão a escola tem se constituído como um espaço problemático, tanto da perspectiva de desenvolvimento em sua historicidade, quanto do plano social a partir de suas inter-relações. Importa destacar a grande quantidade de relatos sobre a perdição dos professores em passar por tais situações e selecionamos os mais representativos pela impossibilidade de inserir todos:

*Uma professora disse que pegou o aluno pela camisa e ia fazer uma besteira, mas parou para pensar. Disse que na certa teria tido problemas legais se tivesse continuado. Outra disse que a Educação mudou e o professor não está preparado para ela: 'A questão não é de conteúdo, mas de lidar com os conflitos dentro de sala de aula. Há alguns anos atrás, o professor disciplinava o aluno com uma régua e os pais até endossavam, mas hoje o professor tem que ser benevolente, paciente, bonzinho e não pode disciplinar o aluno porque esta postura plácida é cobrada dele. Mas a faculdade não ensina o professor a lidar com isto, e que isto seria uma questão do psicólogo e não do professor. Nós temos que bancar o psicólogo do aluno'. **Diário 03 (Escola 2)**  
Começamos a conversar sobre a docência, pois uma das professoras se mostrou bastante angustiada. Descreveu vários problemas que enfrenta em outra escola*

*em que trabalha: violência, roubo, tráfico e uso de droga dentro da escola, professores que sofrem agressões constantes por parte dos alunos, entre outros. 'O clima é muito pesado [...] é difícil não se contagiar com tudo aquilo e a gente acaba entrando no clima de lá'. [...] Outra professora disse: 'o professor precisaria ser um pouco psicólogo e ter um feeling para lidar com os alunos, porque cada um pede uma coisa diferente e o professor não pode agir de uma forma padronizada, mas tem que perceber o que cada um precisa, o que toca o aluno'; e outra disse: 'mas isto não é função da gente, é do psicólogo, a gente está sobrecarregado e tem que dar conta de tudo na escola'. Os professores concordaram que teriam que saber lidar melhor com as questões afetivas, de uma forma mais prática. Uma delas disse que muitas vezes é isto que pesa e não só o pedagógico. Diário 08 (Escola 2)*

Percebe-se que os professores estão conscientes dos problemas que enfrentam e entendem que eles transcendem a dimensão didático-pedagógica, pois se vinculam a conflitos relacionais, mas não sabem o que fazer, por isso se sentem perdidos. Um professor chega a citar que a formação que têm na graduação não os prepara para estas situações, mas parece que não conseguem identificar caminhos para transformá-las. Segundo Souza et al. (2011), há um despreparo do professor para lidar com este tipo de circunstância:

O professor não considera as construções de vínculo no desenvolvimento de seu trabalho com os alunos. [...] Parece que lidam com os afetos de maneira intuitiva e improvisada, sem lançar mão de conhecimentos teóricos ou reflexões sobre o assunto, desconsiderando o potencial da afetividade enquanto motivação para seu ensino e aprendizagem dos alunos (p. 2.380).

Também observamos este mesmo aspecto nas instituições em que nosso grupo de pesquisa atua (Barbosa & Souza, 2011; Petroni & Souza, 2010; Souza et al., 2011; Souza et al., 2013) e o que encontramos é um professor perdido em sala de aula quando tem que encarar conflitos, o que reafirma a efetividade dos trabalhos dentro da escola que acolham as afecções.

Leite (2011; 2012) enfoca que a afetividade permaneceu historicamente alheia às práticas de ensino e aprendizagem que se voltavam essencialmente para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, dicotomizando razão e emoção e apartando a última de dentro da sala de aula. Esta situação, segundo o autor, começou a mudar no século XX, quando as teorias de base sociocultural começaram a empreender estudos para a compreensão do desenvolvimento humano desde um plano holístico em que cognição e emoção não se separam. A dimensão afetiva, segundo Leite passou a integrar as pesquisas sobre as práticas pedagógicas e a relevância do papel do professor nesta mediação tem sido cada vez mais investigada.

Apesar do crescente interesse pelo estudo e aplicabilidade da afetividade na escola, o que observamos no presente estudo é que os docentes parecem não corroborar sua importância e, se o fazem, restringem-se ao entendimento teórico da afetividade; notamos que eles não sabem lidar, nem tampouco compreendem, o que é afetividade. Por que não conseguem abarcar a dimensão afetiva no exercício da docência? Por que não a reconhecem? Seria um problema de formação, como alude a fala de um dos professores? Ou trabalhar os afetos não é tarefa do professor, conforme denunciam os professores da Escola 2? Se não é tarefa do professor, é tarefa de quem? Do psicólogo? E o psicólogo tem acesso à escola e condições para intervir em tal contexto?

Certamente não é só tarefa do professor, mas, como já discutimos, a escola tem sido um local de poucas parcerias. O que estes conflitos presentes e não remediados geram aos atores na escola? Como será viver em um contexto tão tenso e desordenado? O que isto provoca nas relações dentro e fora da sala de aula? Novamente vemos o professor tomar para si a responsabilidade de algo que não é só dele, e por não ser só dele, fica ora confuso, ora indignado, ora frustrado, mas comumente desanimado, o que vai construindo e justificando o desgaste como modo de viver a docência.

Outro relato que corrobora com o exposto traz expressões afetivas sobre a dificuldade do docente diante da falta de perspectiva em relação ao presente ou futuro da Educação, configurando um sentido de perdição diante de tal contexto. Como questionam o sistema educacional e o futuro da escola e se mostram sem perspectivas de mudança, acreditamos que eles precisam achar uma solução ou um culpado para esta situação e por não vislumbrarem saídas para o que enfrentam, sentem-se perdidos:

*Uma professora deu uma opinião que mobilizou o grupo: 'a escola não é mais a mesma e não entendo o porquê. Antes, se uma professora mandava a gente ficar quieta, a gente obedecia. Hoje, eles debocham da gente, nos chamam de chata ou nos tratam com indiferença. Por que a escola mudou?' Esta pergunta foi disparadora para muitas falas e todas queriam dar suas opiniões. Um falaram que os pais não colocam mais limites, que as famílias são desestruturadas, que o governo não liga para a Educação e que as escolas estão largadas. [...] Uma professora disse que os pais não estão tendo um compromisso de mandar as crianças para a escola e já não valorizam a Educação como antes. Outra disse que os pais querem que a escola faça o papel deles e eduquem os filhos para eles. Todas as professoras concordaram e a conversa girou em torno de alguns exemplos sobre isto.[...] A professora que trouxe este tema disse: 'Antes, ser professora era o máximo. Hoje, ninguém quer'. **Diário 06 (Escola 1)***

A cena acima revela uma situação em que a perdição emerge pelas construções que os professores fazem da cultura escolar com representações sobre o ensino, a Educação, o aluno e a família. Os docentes sabem que algo estrutural mudou, mas se veem impotentes porque não conseguem identificar com precisão a natureza dessas mudanças, nem tampouco o modo como elas interferem em suas ações educativas.

Da perspectiva teórico-metodológica que adotamos, (Vigotski, 1927/2004a; 1935/2007), não podemos deixar de considerar que a concepção dos professores diante da realidade escolar é um processo que envolve as condições políticas e sociais de nosso país e, logo, não resultado somente da ação docente. Mas os professores, ao mesmo tempo em que sabem disso, esquecem-se de que não mudam o contexto sozinhos e de que não são os únicos responsáveis pelo destino de nossa Educação. O que será que sentem diante do fato de saberem que são peça de uma educação problemática, sem uma

solução próxima? Entendemos residir aí parte de seu desgaste, por não saberem para onde ir, se fazem algo para mudar, se esperam alguma transformação da esfera pública ou se se calam diante de algo para o quê não veem solução.

Mesmo sabendo que o que enfrentam advêm das condições em que se exerce a educação no país, pendularmente jogam para o sujeito a responsabilidade em conseguir ou não lidar com as adversidades. Os relatos revelam a contradição entre as ações e os discursos/pensamentos dos docentes: se em alguns momentos direcionam para o âmbito social ou familiar as pendências da Educação em outros concebem os problemas e as soluções da perspectiva individual. Os professores falam da necessidade de ter domínio sobre as dificuldades e remetem a certo sofrimento de não levar para casa ou para o trabalho aspectos conflituosos por meio do “virar a chave”:

*Ao iniciar os trabalhos, propus novamente abrir o encontro com outra dança. [...] Dançamos uma quadrilha escocesa feita na primavera naquele país para celebrar o reencontro das pessoas que haviam ficado isoladas durante o inverno. É então uma dança de cumprimento e celebração da amizade, bem alegre e agitada, com troca de pares e muitos giros, apesar disso, os passos são simples. [...] Após a dança, abrimos para a roda de conversas: Algumas professoras disseram ter como achar prazer na profissão e outras disseram gostar do que faziam. Uma das professoras comentou que tinha dificuldade de lidar com o sofrimento e desligar dos seus problemas pessoais dentro da escola. Ela estava com o pai doente e não conseguia deixar a tristeza fora da escola. [...] Todas concordaram que isto seria bom, mas que é complicado de conseguir. [...] Professoras mais experientes disseram que tiveram que aprender a ‘virar a chave’. Todas as outras comentaram que a docência para elas era difícil sim e que realmente era complicado não levar questões afetivas da escola para casa e questões de casa para a escola. **Diário 02 (Escola 1)***

Vê-se que o movimento de tomar para si a responsabilidade por todas as questões que adentram a escola é tal que os professores não se dão o direito de sentirem, de sofrerem por problemas pessoais, idealizando uma atuação profissional que desconsidera o sujeito. É de se esperar, portanto, que também desconsiderem os afetos dos alunos, esperando que eles também “virem a chave”, deixando o sujeito que integra

as dimensões afetivas e cognitivas do lado de fora da escola. Por que esta atribuição inadequada de responsabilidade individualizada e cindida se repete?

Como vimos no item sobre o desamparo, para os professores, a saída para o paradoxo trabalho x sofrimento, o modo como cada um lida com suas dores é algo privado na visão dos sujeitos, ou é “problema de perfil” ou, como agora nesta categoria, é o caso de “virar a chave”. Isto reflete a visão do ter ou não a capacidade de lidar com as adversidades e ainda repercute outra questão: que sentir é complicado e que devemos controlar os afetos e, deste modo, o grupo não avança na reflexão sobre o que estaria na base do sofrimento como constituinte de suas condições de trabalho. E tem que ser assim?

Acreditamos que não: frisamos que esta conversa surgiu após uma dança bastante alegre e envolvente, e sentir alegria para aquele grupo no ambiente escolar desencadeou o sofrimento, como contraponto. O movimento de reflexão se expandiu quando constataram que, ainda que gostem do que fazem, é difícil encontrar prazer nas ações docentes. Dialeticamente, o contentamento da dança produziu um espaço de perdição expressa pelas queixas.

O que temos observado nas escolas (Barbosa & Souza, 2011; Petroni & Souza, 2010; Dugnani & Souza, 2012) é que os encontros de formação costumam se constituir como espaço de desabafo, sem uma mediação que permita avanços rumo a um processo reflexivo. Como são formas de expressão que não envolvem reflexão e avaliação, mas a reprodução de discursos prontos, em geral representações cristalizadas sobre a educação escolar, escolhemos utilizar a dança, as conversas e a escrita para intervir neste movimento, buscando quebrar a **lógica queixa-desabafo** que tem caracterizado os encontros de professores. Esperávamos que esta ação no espaço de formação dos docentes provocasse a superação do ato de reclamar pela possibilidade de se elaborar e



compreender o que os mobiliza, pois, segundo Vigotski (1933-1934/2006a), a complexa rede estabelecida entre a percepção atribuída de sentido unida à fala e ao pensamento apreende, objetiva e reelabora os afetos em forma de conhecimento. A arte, aliada à fala têm o potencial de ampliar a reflexão.

Apesar de fazer emergir o desamparo e o desgaste, a dança como descrita nos relatos acima pode ter provocado uma situação social de desenvolvimento de acolhimento, liberando-os das amarras para se expressarem por meio da fala. Mobilizar o grupo para a fala, ainda que pela queixa, pode vir a ser um ato educativo, conduzir à superação da lamentação indiscriminada e transposição de conflitos? Pensamos que reside aí um primeiro passo para um pensar crítico e possível conscientização.

De qualquer forma, a intervenção utilizada para favorecer uma situação social de desenvolvimento que permita a expressão dos docentes tem se mostrado profícua à mobilização do grupo. Propiciar maior clareza do que ocorre na escola ou com o sofrimento pessoal pode levar as professoras a pensarem sobre si e sua situação e não apenas um movimento emotivo catártico de queixumes sem significados. Conforme afirma Vigotski (1925/2001a) sobre o efeito pedagógico da arte: ela tem a função de promover o equilíbrio no homem, pois provoca a reorganização de sentidos e significados. E, dialeticamente ao desgaste, podemos intentar fomentar ações e reflexões promotoras de disposição diante de um contexto vivido de modo tão negativo.

Na discussão apresentada, apontamos os aspectos na escola provocadores de perdição como um dos fatores que estão na base do desgaste que caracteriza o modo desses professores viverem sua profissão. Há também outro elemento abalizador desta relação: a sujeição às imposições de políticas educativas vividas como **opressão**.

## Opressão

As expressões que aqui se revelam assinalam o mal-estar vivido pelos docentes frente às políticas públicas para Educação. Elas apareceram, em sua maioria, nos relatos anônimos, com recorrência e densidade que justifica colocá-las ao lado da perdição, esgotamento, desmotivação e rigidez como parte de um movimento constituinte do desgaste dos professores:

*[o que os desgasta na escola] Ser conivente com um teatro que prega que é possível haver aula de qualidade com 38 alunos em sala; fazer a linha de frente com a sociedade e responder por um complexo contexto no qual você é apenas uma peça a ser movimentada; notar que tudo é política e a última coisa que importa é o aluno realmente aprender e conseguir mudar algo em si e a sua volta. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

*Atribuem todas as mazelas da vida do país à Educação, à falta de compromisso dos professores, à falta de formação profissional. Ou seja, desrespeito à função do professor como se fôssemos os responsáveis pela formação geral do cidadão. Enfim, o menosprezo pela carreira do educador, tanto intelectual como remuneração. Ou seja, cobra-se muito da Educação, mas não dão apoio necessário. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

*Eu vejo como o grande vilão dessa relação o próprio serviço público que não tem uma linha de trabalho, que não enxerga a Educação como um instrumento de transformação. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

*Tudo na Educação Pública é um disfarce e não deve dar certo. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

Os sujeitos de nossa pesquisa ressaltam que a atividade desenvolvida por eles envolve um trabalho imerso em um sistema educacional falho, que não tem promovido o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e jovens e que é favorecedor do desgaste dos seus profissionais, já que os mesmos têm que se submeter às pressões e opressões deste sistema.

Por meio dos relatos anônimos, vemos um sentido configurado pelo professor de falência da Educação na esfera pública que não preconiza o outro – seja ele aluno ou professor, o que revela a grande contradição vivenciada na profissão, pois mesmo criticando o meio em que se está inserido, percebendo a necessidade de mudanças, sente-se impotente diante da máquina do Estado que gere o sistema educacional. E esta

impotência procede, ou seja, a Educação realmente está falida sem vislumbres de mudança?

Segundo Libâneo (2010), o nosso sistema educacional é confuso, problemático, ineficiente e está longe de alcançar um consenso sobre o papel da escola; seus objetivos, funções e formas de funcionamento oscilam entre municípios, estados e federação e até entre unidades escolares. O autor ainda salienta que as políticas brasileiras decorrem de documentos de órgãos internacionais tomados como se fossem cartilhas a serem seguidas fielmente, daí sua inadequação à nossa realidade respaldando o declínio da Educação brasileira<sup>20</sup>:

Tem sido constante nos meios intelectual e institucional do campo da Educação a constatação de um quadro sombrio da escola pública. No âmbito das análises externas verifica-se por meio dos dados de avaliação, mas também de pesquisas, a sua deterioração e ineficácia em relação aos seus objetivos e formas de funcionamento. [...] Em parte devido aos desacordos entre educadores, legisladores, pesquisadores em relação aos objetivos e funções da escola e, em parte, pela atração exercida por propostas provenientes dos organismos internacionais sobre o papel da Educação frente à sociedade tecnológica e econômica do mundo globalizado, muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais (p.3).

---

<sup>20</sup> Libâneo (2010) denuncia que no Brasil os sistemas oficiais de ensino defendem perante a opinião pública a adoção de critérios pedagógicos humanistas para organização das escolas quando, de fato, o que se pretende é reduzir as despesas com educação em atendimento à visão economicista do Banco Mundial. Estas medidas (como a educação por ciclos e a progressão continuada, entre outras) são reflexos das orientações das agências financeiras internacionais por as mesmas entenderem que seria oneroso continuar mantendo os custos da pedagogia tradicional e endossam apenas o cumprimento de medidas básicas e minimizadas de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Em conformidade com os relatos dos sujeitos e com a explanação de Libâneo (2010) vemos que a tarefa de transpor os entraves da Educação tem uma extensão maior, muito além do que poderiam os professores no interior da escola. Os professores denunciam que a Educação está enrijecida, não acata o verdadeiro propósito de educar, mas de cumprir demandas legislativas com objetivos políticos e economicistas coniventes com as diversas instâncias do poder público e agências financiadoras internacionais que não atendem aos interesses dos alunos e dos educadores, pois visam cumprir metas sem garantia de que as mesmas possam promover o desenvolvimento da Educação.

Ainda percebe-se queixa similar no desabafo da Escola 2, em que observamos expressões afetivas intensas, revestidas de raiva, angústia e desesperança, ambos os aspectos remetem ao desgaste em encarar as imposições das políticas educacionais, que desconsideram suas experiências e possibilidades de contribuir:

*Uma professora começou a falar e a voz quase não saía, parecia muito tensa ou emocionada porque tinha dificuldade em falar. Disse saber muito bem o que acontece em sala de aula, o que daria certo e o que não funciona, mas eles devem se guiar pelas imposições acima deles e acabam se frustrando porque veem como as políticas para Educação são falhas, não dão certo e o professor pouco pode fazer em relação a isto. Disse se sentir frustrada e impotente. Outro professor falou que o Governo impõe coisas lindas no papel, mas não preparam o professor para isto – e deu o exemplo da inclusão dizendo que ao professor cabe lidar com este assunto sem estar preparado para isto. Disse também que está quase se aposentando, e fica muito frustrado ao ver que alunos do 9º ano não sabem nada do que foi ensinado e eles têm de ganhar nota mesmo sem merecerem porque assim a lei impõe. Uma das professoras que já havia falado ainda disse que o Governo colocava nas secretarias e ministérios só pessoas sem experiência com a escola e as políticas eram inadequadas por isso. ‘Ninguém nos escuta porque só nós sabemos o que passamos aqui, se algo é bom para a escola, o que dá certo e o que dá errado. Quem está lá de cima não faz a menor ideia do que acontece aqui e do que é preciso mudar’. **Diário 01 (Escola 2)***

Ou também como se constata nos relatos da Escola 1 em forma de queixa semelhante:

*A Secretaria Municipal de Educação é simplesmente cumpridora das leis. É lei, cumpra-se. Professor não questiona, não pergunta, não argumenta, simplesmente 'cumpra'. Qualidade de ensino para que e para quem? **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

*[No município] falta o empenho em cumprir as promessas quando dizem que vão investir na Educação tanto financeiramente como com reforço humano. Além de tudo ser decidido sem a participação da população, tanto das instituições como da sociedade. 'Cumpra, aceite'. **Relato anônimo Diário 10 (Escola 1).***

Os professores percebem que quem faz a escola não são eles, que estão ali todos os dias convivendo com uma realidade que conhecem e sabem bem dos reais desafios, mas eles devem acatar medidas sem terem participação na construção das mesmas. Não seria este movimento, novamente, uma explicitação da falta de reconhecimento do trabalho do professor? Só que de uma esfera não restrita à escola, como já discorremos nesta tese, mas sim, do âmbito do sistema educacional. Esta não inclusão do outro no andamento, a forma, os objetivos e as funções da Educação não estariam denotando um desrespeito do poder público por quem realmente faz a escola - gestores, professores e alunos? Ouvi-los, torná-los parte integrante da escola não seria uma medida de humanização e desenvolvimento da Educação?

Vigotski (1927/2004a, 1935/2007) pontua que devemos olhar para o fenômeno em sua historicidade dentro de uma trama macroestrutural. Neste âmbito, as políticas educativas aparecem como pano de fundo para uma Educação que anda a passos lentos, talvez sem um rumo bem definido, ainda embasada em muitas tentativas e erros sem a participação dos que estão convivendo com a realidade escolar brasileira. Olhar e tratar a Educação com este nível de fragmentação e distanciamento é um dos aspectos que a enfraquecem. Os acertos são minoria e tratados como exceção. O costumeiro, que reflete a realidade brasileira, é a deficiência no ensino e no aprendizado, o despreparo do aluno e do professor, a indisciplina, a desvalorização e desrespeito do educador

desvelando aspectos próprios da organização histórico-social das escolas brasileiras (Libâneo, 2010).

Na visão dos sujeitos, estas questões impostas de cima para baixo “não surtem efeito”, uma vez que não incluem quem conhece o cotidiano escolar:

*[desgaste] No político, por cada vez mais estabelecerem critérios que julgam bons (sem estarem em contato com a escola) não sabendo as necessidades reais de cada local. **Relato anônimo Diário 05(Escola 2)***

*As leis e normas parecem atrapalhar e não favorecem o profissional em sala, com todas as questões burocráticas que demandam tempo e energia, e muitas vezes parecem não surtir efeito nenhum. A competição por uma bonificação relacionada e vinculada a um resultado que não depende exclusivamente do professor! **Relato anônimo Diário 05(Escola 2)***

*Acredito que sejam necessárias pessoas que estejam mais próximas ao dia a dia de uma escola. Para organizar as coisas no papel é tudo lindo, mas na prática a coisa é diferente. Elas precisam vivenciar mais o nosso dia a dia, só assim acredito num caminho de luz para a Educação. **Relato anônimo Diário 05(Escola 2)***

Em conformidade com os relatos, há as afirmações de Libâneo (2010), quando analisa uma situação que exemplifica esta crítica dos professores:

A última novidade vinda do MEC é o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, cuja adoção se encaixa nas políticas do Banco Mundial. [...] Recentemente, um conjunto de entidades (ANPEd, CNTE, CNE, CONSED, UNICEF, UNESCO, SBPE, entre outras) formulou uma ‘Carta Compromisso’ aos futuros governantes e parlamentares para que assumam compromissos em relação ao financiamento da educação, à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática, à avaliação e regulação da educação pública e privada. Como se observa, nada sobre a escola, a sala de aula e os processos de ensino e aprendizagem que respondem diretamente pela qualidade das aprendizagens (p.3).

Segundo Libâneo, estas medidas estariam repetindo as medidas abrangentes e amplas (e por isso vagas) de promover insumos dissociados da realidade de quem está

na escola deixando de contemplar aspectos que afetam de forma mais direta a qualidade da Educação. O que professores, alunos e gestores pensam disso? Foram consultados como membros da sociedade civil e do sistema educacional? Acreditamos que não.

Apesar de residir aí uma das causas do desgaste do professor, conforme já mencionado (a incapacidade de intervir em tal contexto), mantendo-nos fieis ao propósito de uma análise dialética, importa refletir, com Charlot (2008), sobre a contradição deste amálgama que se forma entre o que é contextual/estrutural e o que é do âmbito docente. O autor aponta que esses fatores macroestruturais são responsáveis pelas condições da Educação, mas a instituição escolar e o professor têm responsabilidades e devem dar conta delas também:

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como se gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera dela e lhe pede (Charlot, 2008, p.21).

Portanto, as contradições remetem à própria atividade docente e à unidade escolar, mas também cultural e economicamente determinadas, uma vez que são pré-estabelecidas pelas condições sócio históricas do ensino em certa época (Charlot, 2008). Mas o professor compreende esta corresponsabilidade?

Talvez, mas, os dados das pesquisas de Souza et al. (2011, 2013) revelam que os professores, ao perceberem que não conseguem cumprir com suas responsabilidades e com suas expectativas, concebem seu trabalho como frustrante, sem finalidade ou sentido. Este fazer esvaziado gera um processo cíclico: a condição de trabalho desfavorável emerge como um dos aspectos que fomentam o sofrimento docente expresso pelo **esgotamento** do professor, que, a um só tempo, está na base de uma ação esvaziada, pois o professor exausto não produz, não se implica e, comumente, trabalha em seu limite físico, emocional e mental.

### **Esgotamento**

Nos relatos que se seguem, outra manifestação da dinâmica de desgaste vem pelas expressões de esgotamento dos professores. Trazemos falas de como o sucumbir às demandas confere à docência uma condição desgastante que parece caracterizar a profissão e está na base das queixas tão frequentes nas falas dos professores, conforme se vê nos relatos anônimos que descrevem como os sujeitos estavam se sentindo após o dia de trabalho e antes de iniciarmos as atividades:

*‘Preocupada, tensa, cansada, respiração rápida e cansada’; ‘Agitada, cansada, irritada’; ‘Agitada, cansada, pensando em várias coisas ao mesmo tempo’; ‘Com mil pensamentos, todos ao mesmo tempo, relacionados ao trabalho e ao pessoal’; ‘Estressada e ansiosa’; ‘Antes eu estava ansiosa, agitada a mil’; ‘Estava cansada, com calor, desanimada e irritada’; ‘Físico sem disposição, mentalmente estressada e emocionalmente abalada’.* **Relatos anônimos - Diário 03 (Escola 1).**

*‘Emocionalmente muito sensível. Mentalmente ansiosa e cansada’; ‘Preocupada, apreensiva, ansiosa, desgostosa’; ‘Cansada e angustiada porque a jornada continua em casa, mas não com a família como deveria ser, mas dando continuidade às atividades de trabalho’; ‘Me sinto exausta, esgotada’; ‘Mentalmente e emocionalmente exaurida’; ‘Com raiva, frustrado, triste, cansado, dor no corpo e fadiga mental’.* **Relatos anônimos - Diário 02 (Escola 2).**



Chama-nos a atenção o volume grande de queixas de um esgotamento físico e mental. Porém, uma peculiaridade: elas surgiram nas escritas anônimas. O que há por trás disso? Os docentes sentiram-se mais à vontade para expor o quanto estão alquebrados nas falas anônimas?

Parece-nos que eles se expressaram com mais facilidade pelo anonimato, ou ainda, que a escrita favoreceu a expressão mais direta dos afetos. Vigotski diz que “a fala escrita [...] está mais próxima da fala interna do que a externa; associa-se aos significados, esquivando-se da fala externa” (Vigotski, 1933/2004c, p. 184). Diante disso, podemos conjecturar que nos relatos anônimos a transparência das emoções foi maior do que quando falavam para todo grupo nas rodas de conversa, e o esgotamento relatado pela escrita condiz com a realidade dos professores – seus sentimentos expressam um legítimo desgaste.

A pesquisa também aponta outra interface importante na existência de uma condição que se repete – o lidar com as quebras de rotina na escola exaurem:

*A escola estava bem movimentada porque havia uma competição esportiva entre as turmas. Cada uma que entrava reclamava de como a manhã estava puxada por ter tido uma atividade de competição. As professoras chegaram à sala dizendo que estavam exaustas e não queriam dançar; queriam deitar. Falaram que os alunos estavam terríveis devido à competição, a escola estava muito agitada e, elas, extremamente desgastadas. **Diário 03 (Escola 1)***

As professoras da Escola 1, após terem passado por uma atividade que fugia à rotina, descrevem extremo cansaço, pois havia ocorrido brincadeiras durante toda manhã. O que isto significa? Doravante fosse um momento de descontração, por que as atividades de recreação as esgotaram?

Podemos pensar que quando as coisas fogem ao ritmo normal e uma atividade extra é proposta, o esforço em manter os alunos disciplinados é maior, talvez porque a afetividade circula, muitas vezes, incontrolável, e o professor vê nisso algo conflituoso, a ponto de dizer que os alunos estavam “terríveis”. Já apontamos como o professor tem

dificuldade de lidar com as afecções mobilizadas dentro da escola, mais do que com o didático-pedagógico. Igualmente parecem um pouco perdidos com situações que não são aquelas a que estão acostumados, que saem do costumeiro – a rotina, por ser previsível, pode ser mais confortável para o professor.

Também no próximo diário de campo, vemos outra situação em que os professores se consomem ao lidarem com situações que fogem da normalidade escolar, como ocorreu na Escola 2:

*Falei que eu tinha trazido outra dança para aquele dia e uma das professoras que é sempre participativa disse que não aguentaria dançar naquele dia porque estava exausta, visto que foi dia dos alunos avaliarem os professores e a escola e eles estavam esgotados. Os outros integrantes concordaram que estavam exaustos. Os professores, em tom de desabafo, começaram a descrever o que os alunos relataram: os alunos não entendem que são agentes da formação deles, o que julgam defeito é, na verdade, qualidade, por exemplo, se queixaram do professor ser exigente, de terem muita matéria e alunos acharem ruim de ter que ajudar a cuidar da limpeza da escola e não percebem a importância destas ações. [os professores] Indignaram-se com alguns tipos de reclamações ‘bobas’ dos alunos e por eles se queixaram de coisas das quais eles são parte: indisciplina, violência, barulho, bagunça. **Diário 04 (Escola 2)***

No dia referente a este diário, os sujeitos estavam exaustos, pois foi dia dos alunos fazerem uma avaliação dos professores e da escola. Não sabemos ao certo o teor de todas as avaliações dos estudantes, mas o resumo que os professores passaram indica que houve muitas queixas, pesadas demais para eles aguentarem. Pela fala de todos, percebe-se que realmente o dia foi cansativo e os afetos expressos pelos alunos esgotaram os professores de forma física, afetiva e mental.

É uma situação extraordinária abrir espaço para queixas (e alguns elogios) e os alunos aproveitaram a chance para se expressarem. Por que foi tão desgastante lidar com o volume e teor das falas? Os professores demonstraram serem injustas as críticas. Será que foram injustas ou os professores não sabem lidar com a crítica?

Independente da plausibilidade das críticas, parece-nos que os alunos viram naquele questionário um espaço para exprimirem o desgosto com a educação que recebem, e o professor, por sua vez, se sentiu atingido, indignado. Percebe-se que o esgotamento deles emergiu com um sentido de: “Esforço-me tanto e é isso que escuto dos alunos?”. Isto pode ter abatido o grupo, pois neste dia pareciam muito desanimados. Novamente, tomam para si as críticas e cobranças que são da Educação e que, contrapostas com o esforço que fazem para exercerem seu trabalho, provocam mais e mais frustração. Perguntamo-nos, por que esta dinâmica reaparece com frequência nesta análise? O que faz da escola um local que extenua seus integrantes?

Nesse contexto, intervêm como fatos que faltam na escola investimentos em processos reflexivos para entender este movimento que emerge tantas vezes. Se aqui a relação sofrimento – impotência – frustração – desgaste aparece, este processo precisaria ser objetivado pelos professores. Para tanto, incentivos para as quebras que provoquem questionamentos, escuta, transcendência para possíveis mudanças deste ciclo vicioso fazem-se necessários. Mas falta tempo, diálogo, troca, respiro dentro da escola.

Placco (2003) aponta que as atividades de rotina e de urgência (reações a eventos inesperados que fogem do comum, como atrasos, faltas, imprevistos) acabam adquirindo uma prevalência na escola e as ações importantes que visam a mudanças e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas da escola, como os períodos de quebra da rotina, acabam não sendo executadas ou, se são, ocorrem de forma precária. Os momentos humanizadores que permitem o repouso e o reabastecimento físico do trabalhador não são contemplados a contento.

Ainda sugere Placco que a escola deve empenhar-se em manter atividades de pausa, evitando resistências, adiamentos ou qualquer ação que as desprivilegie. Segundo

a autora, é necessário o entendimento dessas pausas na vida dos educadores como prioritárias, na constituição do cotidiano pedagógico, “momentos fundamentais de relacionamento e trocas que ‘afinem’ sua comunicação e seu entendimento sobre as pessoas” (Placco, 2003, p.52) inclusive para viabilizar formas de atuação mais criativas e eficazes sobre os desafios do cotidiano escolar. Mas por que nossas escolas funcionam para as urgências, pelo atropelo, sem pausas e espaços para aprofundamentos?

Este contexto sem brechas e que desumaniza o sujeito é também revelado em uma cena bastante representativa em que concorrem a falta de vitalidade e forças para empreender a tarefa e, ao mesmo tempo, o endurecimento do sujeito na tentativa de sobreviver ao contexto conturbado da escola:

*Uma das gestoras da escola, presente no encontro, disse que não sabia como estava de pé, que tinha casca grossa, mas estava acabada. Dizia que talvez precisasse de terapia. Descreveu algumas situações que ocorrem dentro da escola e que poderiam sensibilizar a maioria das pessoas, mas ela disse que não se sensibilizava mais e que estava preocupada com isso.[...] Uma das professoras disse: ‘não tenho tido vontade de vir para a escola e nem aguento levantar da cama. O corpo não responde de tão cansada que estou, na verdade, me sinto exausta, sem energia para nada, principalmente levantar da cama’. Outra disse: ‘aconteceu tanta coisa neste bimestre que estamos todas muito cansadas, mas prefiro não falar nisto agora. Quero desligar a cabeça dos problemas’. **Diário 10 (Escola 2)***

Repetem-se dados sobre o quanto é penosa a docência, indicando que a reprodução desta expressão afetiva em ambas as categorias está atrelada à identidade docente constituída nas condições histórico-culturais de existência reafirmando dados já apontados aqui em referência à pesquisa de Souza et al. (2013) – ser professor tem o sentido de algo muito difícil. A indisposição física e emocional é tanta que ora anestesia o professor, que nem se comove mais com os problemas da escola, ora provoca tamanho sofrimento que a outra professora mal consegue se levantar da cama. Estas duas cenas simbolizam a variedade de situações adoecedoras do cotidiano escolar e concomitantemente apontam suas estratégias pessoais de sobrevivência em tal contexto:

enrijecer ou exaurir corpo/afeto. Por que se desgastam tanto? A saída é só pelo adoecimento ou endurecimento?

Sawaia (2010) aborda o sofrimento da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural abalizada nos trabalhos de Vigotski e entende que as dores em nossa sociedade podem ser traduzidas no senso comum como individuais, mas que, na verdade, revelam um sofrimento que é reprodução de problemáticas sociais, ideológicas e históricas. Nas palavras da autora: “é o individuo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim, em intersubjetividades delineadas socialmente” (p. 101). Essa concepção coloca o sofrimento como dor mediada pelo social em que cada período temporal do desenvolvimento da sociedade abarca aspectos contextuais diversos que afetam as pessoas de formas variadas. Cada época traz em si motivos, sentidos e significados produzidos no e pelo cotidiano que comprometem e interferem singularmente no desenvolvimento da coletividade. Assim sendo, o que, afinal, há na atualidade dentro da Educação que esgota tanto seus trabalhadores?

Vimos traçando uma serie de considerações que, costuradas, nos ajudam a entender que, apesar de a professora dizer precisar de terapia (trazendo para o indivíduo a responsabilidade do dar ou não conta), quem precisa de cuidados é a instituição Escola, conforme os autores outrora citados, como Souza (2005; 2011 et al.; 2013 et al.), Charlot (2008) e Libâneo (2010) descrevem. O esgotamento é do individuo, mas sua origem, conforme aponta Sawaia (2010), vem do âmbito sociopolítico. E o que fazer?

Discutir isto se faz importante se o que intentamos é promover o desenvolvimento da consciência nos professores, pois questionar pode iluminar as situações controversas com as quais os integrantes da escola têm se deparado. Destas, os dados levantados até o momento indicam que há um movimento que se generaliza nas

duas escolas: diante do sofrimento, solidão, frustração, perda e opressão, o professor se esgota e se **desmotiva** e acaba por se entregar ao movimento automatizado da esteira da produção em série da Educação. Para dar conta das demandas educativas, que, conforme vimos, muitas decorrem de pendências sociopolíticas, o professor se exaure e cria-se um contexto propício para o desenvolvimento de ações passivas: resta a ele se alienar e cumprir suas funções de maneira mecânica, sem paradas.

### **Desmotivação**

Conforme os relatos anteriores, em muitos encontros havia um esgotamento descrito pelos professores e todas as situações que até o momento descrevemos sobre o desamparo e desgaste parecem provocar um esvaziamento do sujeito e, conseqüentemente, de sua prática na forma de **desmotivação** com o seu fazer, manifesta com diferentes contornos, como mostrado nos exemplos que se seguem:

*O que realmente me estressa é ser professora [grifo da professora]. Tudo é contrário ao que eu imaginava. A profissão não me realiza. Sinto-me frustrada e descontente. **Relato anônimo. Diário 10 (Escola 1)***

*As professoras se dizem cansadas e desmotivadas com a rotina escolar. Os rostos parecem tristes, sem sorrisos, ligeiramente apáticos. Isto me chamou muito a atenção. **Diário 12 (Escola 1)***

*Havia 13 professores (no HTPC) e eu perguntei se chegariam mais. Eles riram dizendo que nunca sabiam ao certo quantos professores tinham ido trabalhar no dia. **Diário 02 (Escola 2)***

As situações expostas revelam desmotivação porque remetem ao esvaziamento da vontade dos sujeitos, seja na perda de potência do professor ao revelar seu desapontamento com a profissão ou nos semblantes apáticos do grupo; ainda emergem nos excessos de faltas, que, embora já tenham sido discutidos, dessa vez reaparecem com o sentido de descompromisso. Estas expressões podem advir da frustração, da sobrecarga do educador e do desinteresse pelo seu trabalho, mas, em comum, apontam processos que tem em sua base o afetivo, visto se referirem aos sentidos de

esvaziamento da educação construídos pelo professor. Caracterizamos esta desmotivação como uma manifestação do processo de alienação, pois surge de uma ação mecanizada, sem comprometimento. Se pensarmos no fazer docente, isto é uma característica sabidamente verdadeira. Mas por quê?

Segundo Leontiev (1978), a falta de coesão entre atividade e sentido pessoal para o trabalhador promove uma dissociação na consciência humana e leva-o à alienação. De acordo com Duarte (2004), fundamentando-se na teoria de Leontiev, não é a remuneração salarial que gera a motivação ao trabalho, mas o sentido de todo o processo da atividade laboral com a constatação do trabalhador de ter sido bem-sucedido no processo final da atividade:

No que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento (Duarte, 2004, p.59).

Duarte (2004) afirma que o sentido pessoal de uma ação laboral é dado a partir da objetivação do que está sendo feito e do sentimento de missão cumprida, e dificilmente temos visto esta constatação nas escolas públicas na atualidade. Como ver um processo finalizado se os alunos passam de ano sem terem aprendido direito e se

mostram cada vez mais desinteressados pela escola, conforme já discutimos aqui? Como ver sentido e comprometer-se com algo que sabidamente não tem sido bem-visto – a Educação brasileira? Ou como se comprometer com uma profissão cada vez mais desvalorizada? Pensamos estar diante de um dos principais aspectos que fundamentam a perda de potência do professor: sua profissão vem perdendo sentido para ele, para os alunos e para a sociedade como um todo.

A pesquisa aponta outra interface importante no entendimento dos porquês da ação desmotivada do educador: não há como construir a noção de “missão cumprida”, mesmo que o professor faça o seu melhor, porque até aqui, nos achados deste estudo, os fatores que se imbricam ao processo educacional são bem mais amplos do que aqueles restritos à atuação individual do professor, pois são também da ordem do institucional e do político-econômico. Complementando esta reflexão, apontamos recortes dos **relatos anônimos** de ambas as escolas, os quais revelam outras expressões referentes a esta situação de algo que foge das mãos do professor, provocando a incerteza e o esvaziamento de sua prática:

*‘O mundo está competitivo e egoísta e, infelizmente, e como não poderia deixar de ser, a escola, seja particular ou pública, está refletindo todo esse quadro’; ‘Sinto-me mais descrente hoje desse processo educacional do que quando entrei nele’; ‘Eu vejo, a cada dia mais, a desesperança tomar conta das pessoas (famílias – crianças – professores)’; ‘A falta de metas, de objetivos claros vai aos poucos calcificando uma angústia coletiva na sociedade. Isso vem aflorar aqui, dentro da escola, onde as relações ficam cada dia mais informais, descompromissadas, onde valores importantes, essenciais para uma relação humana, se perdem na falta de cooperação entre os pares, na falta de respeito mútuo e na falta de mãos’.* **Relatos anônimos Diário 10 (Escola 1)**

*[Opiniões do professores sobre a Educação]: ‘Estou fisicamente cansada, emocionalmente frustrada e decepcionada com o rumo que estamos indo na Educação’; ‘A partir do momento em que a Educação mudou, as políticas para aprendizagem mudaram também e caíram por terra conceitos básicos até então praticados e que serviam como alicerce para a construção do cidadão’; ‘A falta de respeito dos alunos, reflexo da visão da sociedade e da própria política pública que envolve o trabalho docente é um dos pontos mais críticos atualmente. Desmotiva, nos faz perder as forças e nos leva a não acreditar em mudanças positivas’.* **Relatos anônimos Diário 05 (Escola 2)**



Estas falas sugerem que a percepção da demanda como enorme e do desejo de mudar a situação e não ver-se capaz disso levam o professor a desesperançar-se: “quando a sociedade e a própria Instituição escolar abandonam o professor e até o criticam, como fazem hoje em dia, esse balanço torna-se um marco da identidade profissional e social do professor” (Charlot, 2008 p.23).

Parece que os professores entendem o problema da Educação e as diferentes dimensões envolvidas, seu caráter complexo e de difícil solução. Estão conscientes, mas impotentes, talvez resida aí o nível da angústia e desalento descritos, os cernes da desmotivação por “não ter o que fazer”. Nas palavras de Souza et al. (2013):

Notamos que aquilo que desejam, necessitam, sonham e acham justo para si, alunos e educação soa um pouco utópico para a realidade brasileira com seus trâmites administrativos e políticos e para os déficits sociais e econômicos. Os professores estão conscientes de que há uma grande lacuna entre o que deveria ser feito e o que pode ser feito (p.25).

Poderíamos considerar que também há um sentido de alienação neste movimento, uma vez que a atuação não é de transformação, mas sim de perda de potência, de desistência. Resignar-se não seria uma forma de alienação? Há duas situações que exemplificam esta questão:

*Fomos fechando o encontro e perguntei quem ficaria na escola ano que vem e poucas levantaram a mão. Falei: ‘vai todo mundo mudar de escola?’, elas disseram que praticamente todas pediram remoção e uma professora disse que antes as professoras eram mais unidas e que, hoje, ao invés de tentarem melhorar a situação, elas apenas pediam remoção de escola. **Diário 06 (Escola 1)***

*Uma das professoras se aproximou e se despediu e disse que pediu transferência, pois não aguentava mais aquela escola e que surtou um dia e entrou de licença médica – só conseguiu voltar a trabalhar a base de medicamentos. **Diário 15 (Escola 1)***

A saída da maioria dos professores apontaria uma não ação, uma desistência. Mas por quê? Martins (2011) discorre que “a atividade humana é, a rigor, uma atividade orientada a dadas finalidades, sustentando-se por uma multiplicidade de determinações e, dentre elas, incluem-se os estados afetivos” (p.203). Martins traz uma condensação da relação que Vigotski, Leontiev e Bozhovich, representantes da Psicologia Histórico-Cultural, fazem entre afeto e atividade: “o afeto corresponde a processos emocionais relacionados às necessidades e atividades que se opõe à passividade ou indiferença do sujeito em face do objeto, compreendendo estados dinâmicos de caráter profundo e prolongado, podendo tanto orientar quanto desorganizar o comportamento” (Martins, 2011, p. 205).

Para Martins, as reações emocionais são fruto da dinâmica entre sujeito e objeto e podem potencializar ou reduzir a força da ação do sujeito, impulsionando ou debilitando a atividade em função de sua situação atual e história. As mudanças nas condições de vida do homem também modificam as atitudes deste diante da realidade e, conseqüentemente, também modificam os seus sentimentos.

Remetendo-nos ao professor, ao não ver os resultados de seu trabalho, ao não conseguir interferir em um contexto que pouco se desenvolve – no que analisamos até o momento, até podemos dizer, vem piorando – não é possível atribuir real valor a sua atividade. Para a adesão a qualquer trabalho, se faz necessário o reconhecimento e validação da ação como necessária. Porque a necessidade gera os motivos e os motivos geram a necessidade. A própria necessidade reforça esse motivo, confere mais força, sustenta e cria outra necessidade. Motivação é afeto, está ligado ao desejo e à vontade (Leontiev, 1975/1985).

E quando o professor não vê motivos suficientes para empreender sua prática, o que este processo pode desencadear? Ter que se inserir em uma atividade sem sentido

provoca a perda de potência, de desejo, de vontade, e manter-se nesta dinâmica desgasta, então ele desiste.

Segundo Vigotski (1934/2003), este esvaziamento decorrente da perda de sentidos implicaria em esmorecimento da afetividade, pois os sentidos atribuídos a algo são, na verdade, a própria manifestação dos afetos do sujeito. O que significa dizer que o professor, ao não vislumbrar saídas ou melhorias para a Educação, se aliena, pede transferência para outra escola mesmo reconhecendo que os problemas que vivencia são do sistema e não daquela unidade escolar.

Este movimento de desmotivação também foi percebido em relação à intervenção da pesquisadora, que, na Escola 1, no segundo semestre, passou a sofrer resistências e desmotivação por parte dos professores e, na Escola 2, no mesmo período do ano, teve uma participação mais reduzida:

*[fala da psicóloga] Vejo que, apesar de dizerem que elas têm percebido que meu trabalho as está ajudando, não sentiram falta do mesmo. A impressão que tive é que estão ligadas ao piloto automático: se tivermos as práticas com a pesquisadora, bem, se não tivermos, bem também. Apenas uma professora perguntou sobre minha volta para pessoas da gestão e duas outras se mostraram felizes de retomarem os trabalhos. As outras pareciam mecanicamente participativas. **Diário 11 (Escola 1)***

*Havia poucos professores, apenas oito, mais a diretora e eu. Alguns professores estavam passando nota e disseram que não iriam participar. **Diário 08 (Escola 2)***

*A diretora ficou um pouco constrangida e disse que não teríamos professores para o HTPC porque era semana de conselho de classe na escola e praticamente todos os professores estavam em reunião. **Diário 11 (Escola 2)***

*[sobre cancelamento da atividade da psicóloga] Uma das pessoas da gestão disse que estavam todos muito tensos e que ela mesma estava no limite. Disse que teria sido importante fazer um trabalho corporal naquele dia, mas estas demandas da escola prevalecem. **Diário 11 (Escola 2)***

Podemos notar que os relatos de participação sem muita motivação são aqueles referentes aos diários 11 da Escola 1 e os diários 08 e 11 da Escola 2 – todas no 2º semestre do ano letivo. Temos algumas hipóteses para este fato: nesta parte da intervenção em ambas as escolas, por ser no 2º semestre, os professores já estavam

muito cansados, pois se queixavam muito de desgaste e qualquer coisa que quebrasse o ritmo automático da escola com todas as obrigações pedagógicas e burocráticas ficava em segundo plano, ou seja, ligar o piloto automático neste momento era questão de sobreviver ao ano.

Estariam vivendo a síndrome do 2º semestre? Explico-me: cansaço, sobrecarga, gerando automatismo e desorganização do trabalho e tudo o que foge da rotina da escola passa a ser desconsiderado. Trata-se, portanto, de perceber o trabalho do psicólogo como algo que atrapalha o movimento apertado de produção em série, de quem tem prazo para entregar o produto pronto. E isto não acontecia no início da intervenção nas duas escolas justamente porque estavam sem tanta pressão dos prazos de um eminente ano terminando e muitas pendências ainda para trás, ou seja, alunos que não aprenderam, conteúdos sem ensinar, índices a serem cumpridos. Há ainda a considerar o fato de já conhecerem nosso trabalho, de o reconhecerem como espaço reflexivo, que despertava inquietações e, muitas vezes, insatisfação, e resistir a ele também seria uma forma de sobreviver ou fugir das possibilidades de mudanças.

Para Leontiev (1975/1985), as emoções mantêm os motivos da atividade e refletem a relação entre os motivos e a possibilidade de realização de dada atividade. Mesmo quando os motivos não são reconhecidos e o sujeito não se dá conta do que o impele a realizar uma ação, ela ainda surge marcada por um matiz emocional. Podemos perceber, por esta afirmação de Leontiev, que no nosso trabalho há um movimento que não perdura integralmente indicando que as emoções ora sustentam, ora esvaziam a adesão à nossa intervenção, provocando uma oscilação entre a implicação e a não implicação, a ação consciente e a automática.

Independente da(s) causa(s) da participação ou não, notamos que os professores das duas escolas relutavam, às vezes, em participar dos nossos encontros, mas quando

começávamos, acabavam gostando, se envolvendo, pedindo para repetir as atividades (retomaremos estas considerações mais adiante). Por que esta dinâmica? Se pensarmos embasados no que acabamos de discorrer sobre a teoria de Leontiev, as emoções alimentavam a atividade e o afetivo da dança contagiava o grupo, despertava o professor do estado desmotivado.

Nossa intervenção vinha tendo boa aceitação em ambas as escolas, mas entendemos que o movimento de desmotivação da atuação docente tem que ser quebrado constantemente para que os professores sejam resgatados do piloto automático, do trabalho alienado. Poderiam ser apenas indicativos de que não estavam gostando dos nossos encontros, mas, nos relatos e nas avaliações finais das duas escolas (vide relatos em anexo), os professores reafirmaram que gostavam, percebiam a importância de tais intervenções, porém precisavam priorizar outras coisas mais urgentes do que as demandas pedagógicas.

Segundo Placco (2003) esta dinâmica é comum, mas prejudicial à escola e urge que isto seja revisto no cotidiano escolar. A autora ressalta como as atividades de rotina, que se direcionam à manutenção e à estabilidade da escola, absorvem os educadores e produzem um enrijecimento que não permite a abertura às ações que objetivam motivar outros movimentos promotores de mudanças. Estes ficam secundarizados e passam a ser vistos como ameaças ao funcionamento rotineiro e à estabilidade (falsa noção). Parece que não podem parar para respirar, senão perdem o ritmo. Esta impressão se confirma e pode ser vista no relato:

*Uma das pessoas falou que às vezes sente que não dá para entrar relaxada no trabalho porque o que elas precisam é de adrenalina e não relaxamento. [...] Diz não ser estressada assim o tempo todo. 'Sou assim na escola justamente porque acho que preciso desta adrenalina para lidar com a carga que temos aqui dentro, que não é fácil'. Diário 03(Escola 2).*

Ao mencionar o quanto a rotina na escola endurece e que o educador tem que entrar em um movimento frenético, caso contrário não iria conseguir lidar com o cotidiano escolar, a professora deixa uma mensagem nas entrelinhas. O que está por trás da “necessidade” de adrenalina ou do endurecimento? Isso aponta que o professor precisa de algo que vai além do normal para dar conta? Repete-se aqui o que já falamos em outros pontos desta análise: ele tem que ser um pouco super-herói, a tarefa é por demais pesada e, para carregá-la, tem de se superar dia a dia. Mas é um caminho sem volta? Não temos outra realidade em se falando de escola?

Martins (2004) assinala que o sujeito dentro de um processo alienante pode promover sua ruptura ao engendrar novos sentidos promotores de motivos, permitindo que o sujeito reveja suas condições de trabalho e amplie a consciência de si abrindo precedente para uma práxis transformadora. Ao ter consciência de suas ações e motivos, colocando-os em relação às consequências deste processo para si e para o outro é que se pode ter consciência do movimento alienante que envolve o homem, que só se rompe quando esta condição é reconhecida, e assume-se uma posição crítica por tal circunstância de existência. Um de nossos objetivos é justamente propor esta pausa para reflexões sobre si, o outro e a escola. Mas a escola vê nisso uma prioridade?

Placco (2003) ressalta que não: o usual é a escola que vive para resolver urgências e lidar com a manutenção da rotina sem acoplar aspectos promotores de mudanças para um desenvolvimento a médio e longo prazo, e isto a afasta de um verdadeiro compromisso político-educacional. A autora sugere que no cotidiano escolar devam ser incluídas estas atividades de pausa, pois, “deve-se pensar a pausa como um rico momento de recomposição de si mesmo, de reintegração de pensamentos, valores e ações, de rearranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros, a tal ponto que transformações pessoais e profissionais possam ali encontrar um

valioso nicho” (p.50). Placco indica atividades culturais para estes momentos de pausa, tais como arte e estética. E haja vista que a dança faz parar para pensar, as escritas e as falas idem, podemos supor que estes sejam instrumentos interventivos capazes de frear o processo alienante e oferecer uma pausa que possa provocar uma reflexão inicial, passo primeiro para a consciência. Nas palavras de uma das professoras:

*[No encerramento quando fizeram uma avaliação final de nosso trabalho] Elas falaram um pouco sobre o que escreveram e disseram que o trabalho [da intervenção da psicóloga] foi muito importante. Uma das professoras disse que estes espaços teriam de haver sempre, porque, mesmo que algumas pessoas não gostassem, pessoalmente, ela via relevância neles, pois era a única chance de quebrar com o automatismo: parar para conversar sobre outras coisas que fogem ao pedagógico, se olharem de outra maneira, tanto em relação a si quanto ao colega, e que aquele foi o único espaço que elas tiveram com um tempo só para si e para se cuidarem. Diário 15 (Escola 1).*

A professora, em concordância com os objetivos desta tese, percebe a relevância da dança circular em tirar os sujeitos do seu *modus operandi* e os colocar em uma situação diferenciada, menos passiva. Como arte, ela já teria esta qualidade, mas, além disso, como dança ainda mexe com o corpo e libera tensão pelo simples movimento. Ostetto (2006), ao trabalhar com as danças circulares em curso de pedagogia, revela a importância da dança como espaço de expressão, escuta e fala para o futuro professor, inspirando a reflexão da própria prática docente. A coreografia, o ritmo e a música são postos como uma forma de deslocar a atenção e permitir a ressignificação da afetividade humana, permitindo o despertar do sensível, abrindo espaço para além do racionalismo e da **rigidez** dos professores que também emerge como expressão afetiva neste contexto desgastante.

### **Rigidez**

Percebeu-se, durante nossa intervenção, outra forma do desgaste se manifestar: por meio da rigidez dos corpos/afetos e resistência ao envolvimento. Foucault

(1977/1984), em seu livro *Vigiar e Punir*, descreve a escola como representante das técnicas disciplinarizantes, reprodutoras do poder do Estado. As formas de se exercer poder nas instituições educativas podem ser explícitas, sutis, ou organizadas, mas ambas revelam-se por meio das regras e das técnicas de controle dos corpos. Conseqüentemente, as proibições e obrigações tolhem a expressão da individualidade pela homogeneização e contenção das manifestações de liberdade, a fim de provocar uma anulação dos sujeitos (pela via do corpo) e deixá-los mais dóceis e suscetíveis ao poder instituído. Vemos nas escolas, de uma forma geral, este movimento preconizado por Foucault de moldar o corpo, não lhe permitindo expressões de espontaneidade e imprimindo-lhe uma rigidez do corpo/afeto conforme se constata nos relatos:

*Na vivência de se soltarem no centro da roda, duas nem quiseram participar, apenas ficavam de fora. Uma delas disse que não conseguiria deixar o controle de lado e a outra dizia ter problemas na coluna. **Diário 07 (Escola 1)***

*No momento da dança, apesar de ser conhecida, parecia que era algo novo para o grupo, pois tinham esquecido os passos e tive dificuldades de ensinar a elas. Nunca peguei um grupo tão desajeitado para dançar. São mulheres muito duras com habilidades restritas ao cognitivo. **Diário 08 (Escola 1)***

A importância de trabalhos com o corpo dentro da educação já foi citada por vários pesquisadores (Amavizca, 2008; Leite, 2009; Marques, 1997; 1998; Minello, 2006; Nóbrega, 2005; Ostetto, 2006; 2008; 2009; 2010, entre outros), mesmo assim, nos propomos a continuar a focar a plausibilidade e relevância deste tipo de intervenção diante de um quadro de rigidez conforme se vê nos relatos acima.

Quando comecei os encontros com as professoras da Escola 1, elas estavam muito endurecidas e custavam a aprender as danças, apesar de ter trazido coreografias relativamente fáceis. Tive muita dificuldade de ensinar-lhes passos simples e, dentro de minha experiência, poucas vezes peguei um grupo com tantas limitações para dançar. A impressão é que elas tinham uma desconexão muito grande com o próprio corpo e, se pensarmos do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski 1934/2003;



1927/2004a, 1935/2007), somos seres indissociáveis e esta restrição física pode ser indicadora de limitação afetiva e social. No Diário 08 apontado acima vemos um exemplo disto pela dificuldade que o grupo teve de fazer uma dança que já era conhecida e de fácil execução, mesmo assim, parecia ser uma novidade para todos.

Em ambas as escolas também a rigidez se manifesta naqueles professores que têm dificuldade de relaxar nos nossos trabalhos ou na forma de resistência nas práticas oferecidas pela psicóloga.

*Uma professora que nunca participa dos exercícios, mas que não faltou a nenhum encontro, falou que ficaria sentada. **Diário 09 (Escola 1)***

*A professora que nunca participa falou que não consegue se desligar e não se sente bem fazendo este tipo de trabalho. **Diário 12 (Escola 1)***

*Acredito mesmo que haja resistência entre muitas pessoas do grupo a fazer um trabalho como este, mas ele é essencial para o grupo. **Avaliação final (Escola 1)***

*A diretora deu um aviso sobre a semana do meio ambiente e disse que ‘meio ambiente também é cuidar de sua saúde física e psíquica e este trabalho da psicóloga, por mais que alguns de vocês tenham resistência, é algo que visa à melhoria da qualidade de trabalho de vocês, é para o bem de vocês’. **Diário 07(Escola 2)***

*Uma única professora disse que não conseguiu relaxar em nenhum momento, pois não parava de pensar no que tinha para fazer. [...] A professora que diz não ter relaxado comentou: ‘sempre venho com resistência e sempre fico tensa. Entro resistente e saio resistente’. **Diário 07(Escola 2)***

*Uma das professoras que diz nunca conseguir relaxar nos encontros (DC 7) chegou atrasada, entrou na roda e desistiu no começo da dança apesar de não ser de difícil execução. Ela saiu da sala e foi embora. **Diário 9 (Escola 2)***

*Sou resistente a este tipo de atividade mesmo sabendo que é benéfico ao professor. **Avaliação final (Escola 2)***

São fatos que nos mostram condições de vida de uma permanente tensão e o soltar-se revela dificuldades de expressão do corpo e dos afetos, de ter que se envolver com o outro e, ainda, medo de não ter o controle da situação. Oferecer um trabalho como o que propomos é um contraponto para entender o quanto precisam dele para quebrar a mesmice do físico, das emoções, do cognitivo, da dinâmica grupal enrijecida. Charlot (2008) dá uma opinião bastante interessante sobre este movimento do professor:

Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa ‘resistência à mudança’, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação (Charlot, 2008, p. 23).

Lidamos o tempo todo com atividades corporais e com danças que pedem soltura, espontaneidade, expressões diversas, o tocar um ao outro, o dançar frente a frente. Mas por que tudo isto têm se revelado difícil para as pessoas mais rígidas física e emocionalmente? Segundo o que disse Charlot, lidar com a inovação assusta.

Marques (1997) se expressa similarmente e destaca o quanto nosso corpo é moldado por padrões socioculturais enrijecedores que nos formatam em sentido oposto à criatividade e à espontaneidade. Este corpo constitui-se de uma forma padronizada, rígida; um corpo morfologicamente moldado por práticas de controle. E a autora enfatiza que atividades diferentes que visam romper com o enrijecimento, com o costumeiro, muitas vezes são alvo de resistências por parte das pessoas:

Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda ‘assustam’ aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação que ainda são predominantes em nossas escolas que permanecem advogando por um ensino ‘garantido’ (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas) (p.21).

O que está por trás de quebrar a rigidez? Por que não conseguem dar uma chance para vivenciarem algo novo? Seria o medo do desconhecido, como afirma Marques? Assim sendo, é mais fácil estar no controle de algo, mesmo que pela via do sofrimento?

Dentro da Psicologia Histórico-Cultural, se o corpo é duro, o afeto também é e as relações idem, pois não há como dissociar uma coisa da outra. Vigotski (1934/2003) diz: atrás de toda ação há um motivo, um sentido, o que significa dizer que a não ação (a relutância em participar) se apresenta como esvaziamento de motivo. Acredito que os professores mais rígidos e resistentes não veem sentido em sair da zona de conforto do conhecido, habitual e se envolverem em uma motivação nova, que pede um rompimento no enrijecimento físico, mental e afetivo, provocando uma abertura para novas vivências, pois teriam de mudar, se sentir melhores e felizes perdendo o mote da queixa e, ainda, deixando de lado o conhecido, o rotineiro que está sob controle.

Em relação à Escola 2 os professores não tinham tanta rigidez no dançar, pois já faziam as danças circulares na escola e havia a presença de um grupo fixo que sempre participava e, mesmo cansados, dançavam e gostavam, como veremos mais adiante nesta análise. O importante é que havia uma relação de: quem não quer, vai embora, quem quer fica. Porém nesta escola há relatos de professores do sexo masculino que não gostavam de dançar:

*Quando comecei os trabalhos já na biblioteca, local do HTPC, vi que tinham poucos professores. O professor que não quis participar da dança no outro encontro por 'ter que ficar na pontinha dos pés', ao me ver deu meia volta e foi-se embora. **Diário 5 (Escola 2)***

*Dois professores homens que participam só do relaxamento não quiseram dançar e ficaram olhando. **Diário 8 (Escola 2)***

O professor que não gostava de “ficar na pontinha dos pés”, faz uma alusão à posição típica do balé, o que entendemos ser uma analogia a algo feminino. E percebia-se, em outros encontros, que alguns homens participavam se fosse trabalho de

relaxamento e respiração, quando era dança circular, ficavam assistindo e só retornavam para a roda quando começávamos as atividades de conversa em grupo, denotando um preconceito, resistência ou vergonha de dançar.

Marques (1997) também salienta que há bastante preconceito com as atividades de dança nas escolas. Primeiro, por estarem atreladas à imagem no jargão popular e que “é coisa de mulher”, segundo, o desconhecimento e um estranhamento dos trabalhos que envolvem o corpo, resquício de séculos de proibições da Igreja. Em terceiro lugar, há uma noção disseminada na nossa sociedade de que a arte abre as portas daquilo que queremos esconder e, muitas vezes, o soltar-se por meio da dança se vincula à loucura e desnudamento das emoções.

Considera-se que construir conhecimento por meio da dança significa abrir espaço para o sujeito pensar, refletir e opinar, além de sentir e reconhecer algo que perpassa pelo aprendizado vivido no próprio corpo. Para Marques, estes são elementos essenciais para o desenvolvimento da consciência de si, do outro e da sociedade. A autora enfatiza a importância do dançar nas instituições educativas justamente porque oferece um tipo diferenciado de aprendizado sobre as relações, consigo próprio e com o mundo, que só se dá por meio do movimento:

O sentimento e a emoção contidos nas artes permitem-nos dar/criar significados àquilo que vivemos sem intermediação da linguagem falada, ou das experiências refletidas [...]. O corpo em movimento, portanto, assume papel fundamental hoje em dia, e a dança enquanto forma de conhecimento torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade (Marques, 1997, p.23).

Para tirar os sujeitos deste estado de rigidez e não envolvimento, há alguns indicadores de que, apesar da nossa intervenção ter participações oscilantes,

dialeticamente e simultaneamente, ela ainda consegue acessar nossos sujeitos. Concernente à teoria vigotiskiana, para romper com esta dinâmica precisamos criar situações favorecedoras (situação social de desenvolvimento) de vivências que potencializam o protagonismo do sujeito (Vigotski, 1935/2010).

Contudo, ao refletirem sobre essas condições, os professores manifestam-se dispostos a enfrentar seus desafios, revelando modos oscilantes de viver a docência: ora como desgaste, ora como disposição. Apesar dos encontros terem suscitado tantas expressões afetivas negativas de desgaste, o movimento de análise das contradições revela que, paradoxalmente, a expressão de afetos negativos desencadeou a configuração de afetos positivos sobre a docência e, no caso deste tópico em específico, de sentidos de **tranquilidade** e **entrega**.

### **Tranquilidade**

Veremos na análise que se segue que, por meio da arte, conseguimos fazer a emergência de afetos e abrir possibilidades de reflexões menos automatizadas, possível caminho para o desenvolvimento da consciência. Apresentamos o papel das materialidades mediadoras nas duas instituições: de resgatar o professor do movimento de indisposição por meio das atividades propostas e das mudanças provocadas.

A disposição aqui nomeada e descrita remete ao estado emocional de sentir-se bem, leve, tranquilo, o que dentro de uma visão vigotiskiana engloba corpo, mente e emoção de forma una:

*Ao terminarem o exercício, pedi que permanecessem em silêncio e distribuí um pedaço de papel para cada uma. Achei importante esta ação, pois elas estavam muito agitadas devido à discussão do cachorro-quente e à manhã cansativa dos jogos e achei que mais um período de introspecção faria bem a elas. Pedi então que escrevessem no papel como estavam se sentindo quando chegaram e como estavam se sentindo agora. Pedi que, ao escreverem, não colocassem o nome com o intuito de que elas fossem as mais autênticas possíveis.*

*Após as anotações, fizemos uma dança grega muito calma que também ajuda a trabalhar a concentração e o equilíbrio. Ela tem uma movimentação pendular que sempre nos leva a buscar um eixo em nós mesmos e em relação à roda. A dança se chama Menusis e é feita com passos para os lados abrindo e fechando os pés e depois para o centro, também abrindo e fechando os pés. Ao ir para o centro, os braços se erguem ligeiramente para promover maior união à roda. Esta é uma dança de confraternização e comunhão grupal, pois as pessoas dançam muito próximas, os braços se tocam, a roda se abre e se une ritimadamente. Elas falaram que gostaram porque estavam cansadas naquele dia e estavam saindo diferentes de quando entraram, bem mais relaxadas e tranquilas. **Diário 03 (Escola 1)***

Os relatos anônimos de como se sentiam após nossas atividades foram selecionados pelos mais representativos:

*‘Relaxada, me sentindo bem, despreocupada, mais calma e tranquila’; ‘Descansada. Respirando normalmente e com mais vontade e disposição para continuar o meu dia’; ‘Calma, bem tranquila; ‘relaxada, descansada’; ‘Mais calma, relaxei bastante’; ‘Relaxada, tranquila, vazio’; ‘Aos poucos me desliguei do mundo real, os pensamentos vão ficando mais distantes até tornarem-se leves e pequenos. O corpo passa a ser a única demanda do pensamento, você passa a sentir o funcionamento do corpo que se torna relaxado’ ‘Físico relaxado, mentalmente sossegada e emocionalmente tranquila.’; ‘Desacelerei por completo e parece que agora estou pronta para a 2ª etapa (para o período da tarde). **Relato anônimo Diário 03 (Escola 1)***

Este diário traz a sequência da primeira cena descrita nesta análise (que abre a categoria de desamparo) sobre o conflito provocado pelo pão do cachorro-quente e também sobre o desgaste das professoras após a escola ter passado por uma quebra de ritmo provocada pelas brincadeiras que aconteceram na manhã no lugar das aulas. Tudo isto já foi analisado como questão provocadora de (muito) desamparo e desgaste, e agora apresentamos seu contraponto: nossa intervenção ofereceu paradas, reflexões, bem-estar e obteve ressignificações sobre um dia que havia começado tenso, conflituoso, desgastante. Estavam exaustas e saíram tranquilas.

Nesse contexto, observa-se a efetividade de trabalhos utilizando a arte e o corpo combinados com a escrita, provocando reações impactantes nas professoras. De acordo com Vigotski, (1935/2010), podemos tomar essa experiência como vivência, pois se vê que houve uma afetação e inter-relação entre o proposto e o vivido pelos docentes de

forma tocante. Segundo o autor, ao discorrer sobre o nexos existente entre vivência e meio, a maneira com a qual tomamos consciência e nos relacionamos afetivamente com determinado fato é o prisma que determina a relação meio – vivência – sujeito. “Dessa forma, *na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência*”. (Vigotski, 1935/2010, p.686 – grifo do autor).

Dentro do exposto por Vigotski, dizer que “nos relacionamos afetivamente” indica que algo favoreceu a adesão ao trabalho e potencializou a vivência dos sujeitos. No caso de nosso grupo, inicialmente muito desgastado e que havia sentido também naquele dia o quanto estava desamparado, havia um forte motivo para vincularem-se à proposta.

Para Vigotski, (1933/2004c), o sentido de dado fenômeno está ligado ao motivo, sendo assim, a explicação final está na motivação: “a verdadeira compreensão consiste em penetrar os motivos do interlocutor” (p. 184). Só conseguimos criar uma situação social de desenvolvimento propícia para um contato consigo mesmo e com o grupo porque havia um motivo: eles queriam reverter ou atenuar o estado de desgaste daquele dia diferente, conflituoso e exaustivo, por isso o aproveitamento da atividade.

Outras situações em que se constatam o envolvimento dos sujeitos com as atividades podem ser vistas nos diários abaixo:

*Ensinei os passos e, para minha surpresa, o grupo pegou rápido. Expliquei que a dança era muito suave e gostosa de dançar e sugeri que eles aproveitassem para soltar o corpo junto. Durante a dança, realmente os professores se soltaram, inclusive imitando o barulho da água e do fogo quando dançamos os passos referentes a eles. Ficou um clima de descontração e foi muito bom dançar com eles. **Diário 03(Escola 2)***

*Todos dançaram e gostaram da dança, que é bem marcada com passos e palmas e um ritmo alegre, mas suave. Os professores aplaudiram ao final e disseram terem ficado contentes por terem dançado e aproveitado a dança. Saíram dando risada e comentando entre eles que tinha sido gostoso. **Diário 05(Escola 2)***

*Sinto paz, tranquilidade, união. Antes da dança, estava agitada interiormente e após e durante a dança senti tranquilidade. **Diário 10 (Escola 2)***

Seja pela introspecção, pela expansão, ou pela retirada do sujeito de seu processo de desgaste, a dança tem se mostrado uma materialidade de acesso à subjetividade do docente por meio de veículos como o corpo, o ritmo e a música. Para Vigotski (1925/2001a), por meio da arte, a emoção nos liberta dos recalques, orienta, motiva, dá novas forças e possibilita uma organização do nosso comportamento, conferindo um significado às nossas emoções, que, por sua vez, possuem uma tendência de traduzir-se em forma de ação, pois a arte faz manifestar a vontade, elevando essa predisposição à ação. Por tudo isto, o autor aponta o seu papel de promover o equilíbrio no homem.

Podemos observar também por meio das avaliações finais uma síntese do quanto as danças promovem vivências que tocam o humano e podem provocar a emersão de afetos mais positivos:

*‘As danças me auxiliaram nas tensões corporais causadas pelos bloqueios. Fiquei mais calma’; ‘Gosto muito dos momentos de ‘desativar’ nossa rigidez tanto corporal como emocional’; ‘Excelente para o corpo e mente’; ‘Qualquer atividade que vem ao encontro do nosso bem-estar é ótima; ‘Acho fundamental essa prática para meu bem-estar; Senti-me muito bem; também o corpo ficou mais leve’.* **Avaliação final (Escola 1)**

*‘Achei bastante enriquecedor, além de relaxante’; ‘Essa atividade foi muito gostosa de ser realizada. A tensão, a dor e um pouco do cansaço foram dissipados. É uma atividade muito prazerosa; ‘As danças, de uma forma geral, são muito gostosas de participar, apesar de uma resistência inicial e, em alguns momentos, de uma dorzinha localizada’; ‘Adorei! É ótimo para relaxar e para desligarmos um pouco a mente da rotina do dia a dia estressante’; ‘Foram momentos bem agradáveis de descontração e relaxamento’.* **Avaliação final (Escola 2)**

Conforme apontamos na metodologia, tomamos as expressões afetivas como unidade de análise, pois é por meio delas que observamos a ocorrência ou não de vivência. Entrar para os encontros e ver os rostos cansados e, ao final, perceber o riso, a leveza e a tranquilidade podem ser indicativos do processo de mudança pela quebra da rigidez, do automatismo e da indisposição inicial; transformações de expressões afetivas



negativas em positivas. Constatam-se nas avaliações finais descritas acima formas diferentes de afetos erigidos pelas nossas atividades e que apontam sentidos de bem-estar e tranquilidade ao seu final. Por isso, não seriam indicativos de vivência e transformação?

Vemos que, se a situação social de desenvolvimento muda, a vivência e os sentidos configurados também mudam, pois estão subordinados àquela realidade que os evocou: “Toda vivencia es una vivencia de algo” (Vigotski, 1933/2006b, p.383). E é por intermédio da vivência que a configuração de novos sentidos sobre o vivido em determinada situação se torna possível e, portanto, ponto de partida para possíveis mudanças, inclusive esta – promover o bem-estar em um contexto sabidamente tenso, árido, endurecido.

De tal modo, destacamos a importância de trabalhos deste teor que ofereçam novas situações sociais de desenvolvimento dentro das escolas para que o sujeito enrijecido, cansado, com dificuldade de se envolver, se expressar e se soltar possa ter contato com um meio que ofereça a ele outras possibilidades para transpor este estado de desgaste com a possibilidade de transformá-lo em **entrega**.

### **Entrega**

Ao longo desta análise, identificamos as danças circulares como promotoras de vivências significativas para o professor, permitindo-lhe romper com o desgaste relatado. Ao olharmos os diários, vemos uma quantidade de dados com descrições de muitos afetos positivos impactantes, por isso, constituindo-se como vivências, suscitadas por nossas propostas, o que nos indica que podemos provocar rupturas de alguns sentidos negativos citados, muitos deles pela entrega à dança:

*Durante a dança, rimos muito porque ela é muito alegre. Chamou-me a atenção uma professora que estava inicialmente na defensiva, rosto fechado, e depois se*

*soltou muito e estava visivelmente tocada pela alegria e soltura da dança. Disseram achar deliciosa [a dança] e estavam se sentindo muito leves. Outras professoras relataram novamente a leveza e uma delas disse ter começado tensa e terminado muito leve. Duas professoras mais experientes erravam muito, mas davam muita risada de seus erros [outra proposta da dança é se divertir, mais do que se preocupar em acertar]. **Diário 02 (Escola 1)***

*Ao dançarmos, as pessoas iam se soltando, dando risadas, fazendo brincadeiras e algumas se entusiasmaram girando mais do que a dança pedia. [Alguns dos relatos sobre as danças] foram: que era um momento de descontração importante, que libera as tensões do dia a dia, que é uma chance de saírem do mental, que tinham a sensação de extravasar a energia pesada da sala de aula, que desligam e ficam mais leves, saem da rotina e uma ainda falou que se desligava e se transportava para a época antiga da dança. **Diário 08 (Escola 2)***

Primeiramente, podemos dizer que se os professores mudaram suas expressões afetivo-corporais durante as práticas, isso se deu pela capacidade que a dança circular tem de promover contato com as qualidades intrínsecas a ela (Wosien B., 2000). Para Almeida (2005), pela dança circular “podemos buscar significados observando atentamente o que podemos com ela expressar, verificando aspectos dos símbolos nela contidos e possibilitando que os nossos movimentos sejam plenos de sentido e sentimentos” (p.60).

Por esta via mais sutil de expressão, nos momentos em que havia uma tensão ou rigidez inicial, as práticas viabilizaram quebras, quer seja pela topologia de alegria, soltura, leveza, brincadeira, ou por rir dos próprios erros, indicando o sentido de entrega. Não seriam estes também indicadores de que houve vivência?

Conforme já discorremos, a vivência só é vivência quando toca o sujeito, o que significa dizer que provoca afetos (Vigotski, 20001a). Estes indicadores foram as expressões afetivas descritas acima, que nos permitiram estudar o movimento com foco na transformação dos sujeitos. Relatamos, no início desta categoria de **desgaste/disposição**, as inúmeras queixas de perda, opressão, esgotamento, desmotivação e rigidez; deste modo, provocar outras expressões afetivas positivas de

tranquilidade e entrega revelou-se uma possibilidade de transformação e desenvolvimento.

A transformação das expressões afetivas levantadas são amostras de que nossas atividades promovem o desenvolvimento do sujeito. Vigotski (1933/2006b) propõe que o desenvolvimento do sujeito está ligado às questões da personalidade e do contexto, interligadas, por sua vez, às vivências pessoais do mesmo. Cada um apreende o mundo de acordo com os sentidos configurados diante de uma situação social de desenvolvimento sob a influência de sua personalidade com construções singulares como resultados de algo que, partindo de uma crise, promove aprendizado, pois remete a uma nova necessidade que provoca o sujeito à mudança, novas reconfigurações culminando no seu desenvolvimento.

Tanta indisposição, desamparo e desalento, podem ser urgências a serem atendidas? Poderíamos estar diante de um movimento de crise que suscita no professor a necessidade de modificar algo? Estariam denotando que precisam lidar de forma mais leve com uma Educação que concebem como pesada? Talvez, e a tranquilidade e entrega geradas pela dança podem ter sido um espelho para perceberem isto.

Semelhante movimento ocorreu ao defrontarem-se com o erro, mas com o sentido de leveza provocado pela entrega ao exercício e isto pode ter trazido benefícios para estas pessoas tão acostumadas a criticarem e serem criticadas:

*Outra professora disse que foi importante perceber pela dança que o outro erra e que temos que aprender a aceitar nossos erros e os dos outros. As professoras concordaram e disseram que, terem dado risadas juntas, mesmo que tenham se atrapalhado muito, foi uma experiência boa. **Diário 06 (Escola 1)***

*Uma delas tentou racionalizar os passos antes da dança (contar, explicar) e eu disse que o mais fácil era soltar o corpo pelo ritmo da música e não pensar tanto. Ao final esta professora disse que realmente não adiantava ficar no cognitivo. Só quando ela parou de se preocupar com os passos e com erros e acertos é que conseguiu dançar. Complementei o comentário dizendo que a proposta não era ter que acertar os passos, mas simplesmente dançar da forma como nosso corpo conseguia. Apesar de se atrapalharam muito, entraram no espírito de se soltar na e pela música e pelo ritmo. **Diário 09 (Escola 1)***

*‘Hoje consegui dançar. Das outras vezes tive dificuldade. Senti leveza nesta dança e não me preocupei em acertar, só em dançar’.* **Diário 06 (Escola 2)**

Percebe-se pelos relatos que é pela soltura, pelo não controle, que a dança acontece. Fazer os professores pararem para vivenciar o quanto é bom ser flexível, rir dos erros e abrir mão de dominar os movimentos pode ter permitido a configuração de novos sentidos sobre a aceitação das falhas e necessidade de mudança da postura de dureza. A entrega provocada pela dança parece ter despertado sentimentos que lhes permitiram ir além das situações de rigidez e autocobrança.

Estes aspectos de enrijecimento, de não poderem errar e terem que ser certinhos, parecem ser uma tônica presente nos dois grupos trabalhados, pois reaparecem nesta análise nos indicando que é uma característica comum aos docentes. Mas, por terem surgido na vivência, podem indicar novas necessidades, ponto de partida para a configuração de novos motivos (Vigotski, 1933/2006b). Acreditamos que se não houvesse a mediação da dança opondo entrega e rigidez, a percepção destas novas necessidades permaneceria adormecida por mais tempo.

Intervém como fatos que os professores precisaram de uma mediação para perceberem o contraponto entre o desgaste e a disposição e novas necessidades de mudança. Vigotski (1934/2001b) aponta que, sem essa mediação, o potencial de transformação do sujeito pode permanecer estacionado sem se desenvolver – o ser humano só evolui na e pela mediação do outro, no nosso caso, a dança que se constituiu como propulsora para a ampliação da consciência sobre os sentidos do erro e da rigidez em suas práticas cotidianas.

Nas duas escolas também vemos esta necessidade de mediação para romper o fluxo robotizado e desmotivado do trabalho. Descreveremos como exemplo uma situação da Escola 1 no final do semestre e prestes a fecharmos nosso trabalho nesta

instituição. Os professores relutam em participar, vão sem motivação, mas, quando participam, aproveitam, se entregam e vivenciam algo novo:

*Havia poucos professores no trabalho e pareciam sem motivação para participar. Abri o trabalho propondo dançarmos uma dança inglesa [...] bem fácil, usualmente utilizada com crianças. Ela imita movimentos da terra, do vento, do fogo e da água. Ela é feita em uma sequência de quatro coreografias diferentes, cada uma representativa de um destes quatro elementos. Os passos que simbolizam a terra são feitos apenas caminhando em roda, reforçando o pisar no solo; os passos do vento simbolizam o seu rodopio e fazemos cruzando as pernas para esquerda e direita. Os passos do fogo imitam as chamas e o grupo anda para o centro batendo palmas para o alto, que simbolizam seu crepitar. A última sequência da coreografia representa a água e fazemos os movimentos em forma de ondas ora com os braços ora com as pernas.*

*Eu a escolhi porque era uma dança pouco complexa, uma vez que as professoras têm apresentado dificuldades com os passos e, também, porque não tem giros e algumas professoras abandonam o trabalho por conta de terem labirintite. Mesmo sendo uma dança de crianças, elas acharam difícil, mas a grande maioria conseguiu executar os passos. É uma dança bem suave, com movimentos harmônicos e, aos poucos, as vi sorrindo, se soltando e aproveitando o ritmo da dança para descontraírem. Ao término da dança, conversamos um pouco sobre ela e as professoras falaram que foi muito gostosa e relaxante. [...]*

*Passamos para uma ciranda do nordeste, “Lia de Itamaracá”, música de Pernambuco. Toda ciranda do nordeste dança-se com passos básicos que podem ser feitos lentos ou bem rápidos, praticamente pulados. Elas pegaram fácil, pois são simples. O canto também é conhecido – algumas já sabiam a letra. Diferentemente das danças europeias, esta não tem CD e cantamos enquanto dançamos. Percebi que foi uma das danças que mais mexeu com elas em termos de entusiasmo e envolvimento. A roda girou em um ritmo que elas mesmas iam dando no embalo da alegria e dos pequenos pulos. Falaram que esta foi uma das danças que mais gostaram até hoje e quiseram repeti-la mais uma vez. Diante da motivação delas, parece que estou encontrando um caminho para superar o automatismo. Mesmo com labirintite, uma delas disse que iria dançar até ficar zozza e ter que sair da roda. [...] Relatei que eu percebia que começavam um pouco tensas e iam se soltando ao ponto de gostarem de dançar. Elas concordaram e uma delas disse que na dança de hoje havia acontecido isto com ela, pois foi se transformando e se soltando no transcorrer da dança.*  
**Diário 13 (Escola 1)**

Observa-se que quem fica para a atividade se implica, pede para repetirmos e dança com entusiasmo. A desmotivação existe inicialmente, mas pode-se perceber que nossas propostas são ferramentas para romperem com isto por meio do contágio da dança. Pelo já exposto na fundamentação teórica e na análise desta tese (Almeida 2005; Faro, 2011; Hanna, 1987; Portinari, 1989; Wosien B. 200; Wosien G. 2002), a dança

sempre foi e continua sendo uma porta de acesso ao humano e, dialeticamente, uma forma do humano mostrar-se ao mundo, como aponta Almeida (2005):

A dança traduz, por meio de gestos e movimentos, as emoções do homem, e pode ou não ser acompanhada de música ou canto. A dança, neste sentido, pode ainda conferir um caráter ritualístico à motricidade corporal – as emoções, ao serem expressas pelo corpo, levam o ser humano a um sentir por meio do corpo, e o sentir e a emoção fazem parte da essência do homem (Almeida 2005, p.71).

A dança acorda e, ao mobilizar e provocar novos sentidos e significados ao que se sente, estamos promovendo o desenvolvimento da consciência, pelo que postula Vigotski (1934/2004c), e, conseqüentemente, abrindo brechas para romper o imobilismo, a indisposição. Mas se sabem que aproveitam e vão sentir benefícios por que os professores relutam no início? Estes aspectos tem nos parecido que se imbricam com a imobilização diante de alguma mudança. Ao mesmo tempo, o professor se incomoda com seu contexto adoecido, quer mudar, mas, dialeticamente prefere acomodar-se ou não tem motivação para tamanha transformação – não o suficiente quanto o necessário.

Na Escola 2, há um encontro que marca o exposto acima com um volume de relatos que denotaram aproveitamento (e conseqüente entrega) durante as vivências e como a dança tirou os professores da desmotivação causada pelo desgaste e trouxe nova disposição ao se entregarem – a necessidade e os motivos impulsionaram a atividade.

Pelo teor e relevância dos relatos optamos por reproduzi-los com poucos cortes:

*Eu escolhi uma dança grega (Enas Mythos) de confraternização usualmente feita por homens e com movimentos ao mesmo tempo bem vigorosos (ir e vir para o centro da roda e giros rápidos) e outros que expressam gentileza (olhar uns para os outros e fazer um cumprimento com o corpo). É uma dança que reuni forças para os homens e para o grupo antes de atividades importantes. Ensinei os passos e disse que esta dança tinha uma peculiaridade: os passos não seguiam uma ordem certa e teríamos que seguir a variação da música. O refrão era um movimento e o restante da música outro. Pensei que isto seria*

*importante, porque seríamos levados pelo ritmo e não pelo padrão de passos. Durante a dança, todos pareciam estar gostando, porque entraram no ritmo da música e conseguiram acompanhar os passos, e havia uma harmonia nos movimentos - apesar de alguns professores errarem, a roda os levava.*

*Ao terminarmos, pedi que as pessoas se manifestassem sobre o que sentiram:*

*- Tenho sentido que a dança me acalma e me relaxa. Fico esperando por isso porque é um momento que a gente desliga. Como falaram: a gente é muito certinho e poder desligar é muito bom.*

*- [quando dança] A gente esquece tudo e se torna outra pessoa.*

*- Confesso que cheguei cansada e quando vi que era a dança fiquei torcendo para não dançarmos, mas foi muito bom ter dançado, me renovei!*

*- Também não queria dançar e depois gostei muito de ter dançado - outro dia aconteceu a mesma coisa: não queria dançar pelo cansaço e depois acabei me sentindo muito bem, inclusive mais disposta para o próximo round.*

*- Também senti que esta dança foi um alimento. Estávamos acabadas e saímos revigoradas.*

*- Achei melhor ser levada pelo ritmo – sentia que o ritmo me pedia para ser mais rápida e acabei errando algumas vezes, mas não liguei para o erro e fui dançando.*

*Com a dança foi diferente; só dancei e desliguei a cabeça.*

*- Acho que é porque a gente sai da postura de professor, não dá comandos, mas é comandado. Recebe ao invés de só dar. **Diário 06(escola2)***

Falas como: “esta dança foi um alimento”; “estávamos acabadas e saímos revigoradas”, “também não queria dançar e depois gostei muito”; “não queria dançar pelo cansaço e depois acabei me sentindo muito bem”; “cheguei cansada [...] mas foi muito bom ter dançado, me renovei!”, mostram que, dialeticamente, eles resistem, mas, quando participam, colhem os benefícios da atividade e saem revigorados, corpo e afeto, sujeito e grupo.

Este encontro descrito acima (Diário 06) foi muito simbólico, pois, relata uma das realidades mais comuns na prática do psicólogo escolar: lidar com as demandas da instituição, ter que se adaptar, abrir mão do planejado, mas, ainda assim, conseguir construir uma prática construtiva e transformadora. Foi um dia em que tivemos apenas metade do encontro para trabalhar, um pouco mais de meia hora devido a demandas da escola. Mas, pela entrega na hora da dança e pelas falas coletadas, vimos o quanto foi mobilizador e isto rendeu muitos dados porque conseguimos desvelar questões que se

mostraram vivências transformadoras e potencializadoras da consciência: o ser certinho versus se permitir errar. O sair da condição de professor e apenas se entregar ao ritmo da dança foram momentos em que mais foi vivenciado o poder da arte e da dança em mobilizar afetos e levar a consciência a outro nível de maior amplitude.

Outro aspecto percebido neste Diário 06 da Escola 2 pela dança e que nos chamou muito a atenção foi o relato da preguiça inicial em dançar e o vigor que a dança trouxe, transformando um corpo cansado em um corpo desperto. Eles levantaram a hipótese de ser porque estavam soltos, sendo comandados e não no papel de comandantes. Mas também captaram a qualidade que esta dança circular, especificamente, evoca – a força do grupo. Almeida (2005), sobre as danças circulares, diz que: “acreditamos, baseados em nossas observações e experiências, que por meio da dança podemos vivenciar muitas emoções sem o recurso da palavra; a dança se torna extremamente simbólica por meio de imagens, gestos, representações que exprimem muita riqueza e vitalidade” (p.113, grifo nosso). A dança, por meio de seu ritmo, música e coreografia, os colocaram em contato com uma das principais qualidades desta dança grega, que é reunir forças e dar vigor para o grupo.

Ao final, um encontro inicialmente frustrante por ter sobrado pouco tempo, por ter sido feito às pressas e por ter que me adaptar a novas demandas, se revelou bastante frutífero e senti que os professores gostaram e falaram com abertura e verdade. A partir deste relato, podemos afirmar que, ao psicólogo que se dispuser a atuar na escola, é necessária certa dose de tolerância e jogo de cintura para transformar a própria prática proposta em possibilidade de ação. Vivemos o dilema de batalhar pelo respeito ao nosso trabalho, principalmente em relação à manutenção dos combinados, e nos adaptar às condições da escola, que vive à mercê de acontecimentos inusitados, interferindo na dinâmica de todos, inclusive do psicólogo.



Ainda é importante atentarmos para outro diário de campo da Escola 2, pois foi muito representativo e rico para esta pesquisa, uma vez que vimos que foi nos escritos anônimos que sucederam a dança que foram propiciados momentos de vivências profundas, pois os afetos revelados foram de um forte teor (vivência), conforme alguns exemplos:

*Fizemos duas danças - uma dança grega bem tranquila, introspectiva e quase meditativa (Menusis) com a qualidade de ser uma dança de confraternização, pois as pessoas ficam muito próximas, os braços se tocam, a roda se abre e se une ritimadamente, e a outra, uma ciranda do Nordeste (Lia de Itamaracá), bem alegre e quase explosiva em que se dança pulando. Objetivou-se trazer o contraste das duas para propiciar a emersão de diferentes afetos. Em seguida à dança, pedi que escrevessem anonimamente o que sentiam:*

*‘Com a segunda dança, senti uma grande alegria’.*

*‘Achei a segunda dança saltitante. O coração dispara, dá uma certa jovialidade, alegria’.*

*‘Eu me senti cansada e com vontade de parar, mas aí eu queria continuar. Senti-me alegre, pois vi que as demais pessoas também estavam rindo e achando graça e comecei a rir. Foi gostoso’.*

*‘Eu senti euforia, alegria. Gostei bastante’.*

*‘Senti uma paz enorme, me acalmei e desliguei a mente’.*

*‘Senti vontade de virar uma ondinha junto com os movimentos das mãos’.*

*‘Ciranda, círculo, anda, move, tira o peso, acelera a respiração. Ânimo, anima’.*

*‘Antes, estava apreensiva, ligada nos contatos com as pessoas, com as coisas a serem resolvidas. Depois, senti paz, centramento, brotar a essência, religar os corpos, entrar na luz, empoderar-se do EU SOU, EU SOU, EU SOU. Evoluir na espiral do eterno AGORA. Depois me senti em reencontro com a graça (alegria) de ser! AGRADECIDA e merecedora da graça de passar por este momento’.*

*‘Senti-me impulsionada. Fechei os olhos e fui levada. Errei alguns passos, mas não me importei, continuei. E a vontade que senti foi de fazer uma oração. Conversar com Deus. E foi o que eu fiz. Senti vontade de chorar. Por alguns momentos não pensei em nada, depois as palavras foram vindo. Foi lindo’.*

**Diário 10 relatos anônimos (Escola 2)**

Os professores revelam ânimo, leveza, alegria, entre outras expressões afetivas, mas o sentido foi de entrega e envolvimento com a proposta e agradecimento, tudo isso denotando que haviam sido tocados. Prestes (2010), embasada em Vigotski, diz que: “toda atividade precisa de uma fonte de energia que a alimente” (p. 273). Essa energia é o afeto que se manifesta em forma de motivo, de desejo. Quem traz esta ideia é

Espinosa a partir do conceito de potência em que o autor, inspiração para a obra de Vigotski, diz que toda atividade precisa de uma fonte de energia. E o que vimos nestes diários de campo (06 e 10) foi o grupo vivenciando a dança como potência, propulsora de afetos que azeitam o corpo cansado e mobilizam motivos adormecidos, esquecidos, e despertam sentimentos intensos.

Vemos que, por meio da dança em que se dança sem pensar, apenas soltando o corpo à mercê da música, abre-se espaço para o professor se conectar consigo mesmo, se envolver e se entregar ao ritmo e à coreografia. Eis uma característica da arte-dança: a entrega. Sem entrega – do corpo e da mente – não há dança e podemos pensar também que não há docência de qualidade.

Ainda assim, após termos descrito tantas expressões afetivas positivas, os dados desta pesquisa revelam que, na dialética humana, perdição, opressão e esgotamento prevalecem como vivência da ação docente e, somados à solidão, sofrimento, frustração e desrespeito, como aspectos constituintes do desamparo, estão na base do desgaste manifesto pelos professores. A um só tempo, produzem e mantêm o desgaste e os professores encontram na alienação desmotivada e na rigidez um modo de sobrevivência na profissão.

Mas o que os sustenta, afinal, trabalhando em uma profissão que consome tanto e é tão solitária? Ocorre que ainda que as queixas se centrem nas dificuldades, há elementos que os conservam na docência, resultando em uma disposição para continuar a investir na educação de crianças e jovens e, a estes docentes, quando é oferecida a chance de experienciar algo que provoque novo alento e disposição, eles aderem ao trabalho.

Porém, vimos que esta adesão ocorre com recuos e avanços; esse fato ratifica nossa compreensão sobre o desenvolvimento humano como processo dialético e o que

se quer crer é que o movimento de reflexão sobre as condições da Educação continua apontando que as idas e vindas no processo de conscientização ganham novas qualidades, mais ampliadas.

Finalizamos esta categoria de desgaste/disposição com a nítida certeza de que, mesmo com altos e baixos, conseguimos mobilizar os corpos – afetos – grupos por meio da arte. Propusemos situações sociais de desenvolvimento que desencadearam vivências, uma vez que variadas e fortes expressões afetivas foram erigidas. Porém, fica a pergunta: provocaram a ampliação da **consciência**?

### **5.3. A dança como promotora da CONSCIÊNCIA do professor**

Não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos  
poucos é que o escuro é claro.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

#### **Contextualização das diferenças de vivências nas duas escolas**

Antes de analisarmos o potencial da dança na promoção da consciência, importante destacar algumas particularidades deste trabalho nas duas escolas com o objetivo de contextualizá-lo. Em cada uma houve um movimento diferente em relação à nossa intervenção e estas peculiaridades trazem questões implícitas reveladoras da vivência dos docentes. Na Escola, 1 os professores preferiam as práticas que remetem à passividade como, relaxamento, exercício de toque e respiração. Já na Escola 2, as danças circulares tiveram uma aceitação maior que os outros exercícios corporais. Estas preferências podem se constituir em importantes indicadores do modo de viver a docência, conforme considerações a seguir.

Durante as intervenções, notamos que a dança preparava o professor para falar, como um aquecimento. Quando eram feitos somente exercícios de respiração e

relaxamento, eles se voltavam para si, ficando quietos e não se implicando com a fala ou envolvimento com o grupo.

*Iniciei o encontro dizendo que trabalharia com relaxamentos naquele dia. Comecei com um exercício de respiração (diafragmática) e passei para outro que visa o relaxamento por meio da tensão em movimentos de contração e descontração, alternados. Depois passamos para técnicas de automassagem e alongamento. Neste dia optei por não fazer a dança circular, objetivando avaliar possíveis diferenças em cada uma destas atividades para aquele grupo de professores, uma vez que na Escola 1 esta diferença foi notada pela equipe e pela pesquisadora. [...] O objetivo era fazê-los parar para se perceberem. Ao final, abri para a roda de conversas, mas poucos professores quiseram falar. [...] Os professores pareciam estar absortos, e não predispostos a falar (**Diário 7 Escola 2**).*

Observamos diferenças importantes provocadas pelo trabalho corporal e o trabalho com danças: no primeiro, os sujeitos se mostram mais introspectivos, em contato consigo mesmos, absortos e com uma postura mais passiva. No segundo, a dança parece mobilizá-los, provocando o desbloqueio corporal, simbólico, criativo e afetivo, pois demanda implicação e convida a uma atividade comum, inter-relacional. A esse respeito, Lima e Silva Neto (2011), asseveram:

Concernente a um trabalho corporal, a relação do movimento é compreendida como reveladora de informações a respeito de emoções internas e de processos mentais. [...] Cantigas e danças podem funcionar como valiosos resgates de alegria, de entusiasmo, de autovalorização e de expressão de criatividade, por meio da arte e do movimento. [...] A utilização da dança, e de outros elementos desta cultura, apresenta um rico campo de (respeitosa) investigação por parte dos profissionais da academia, no caso aqui presente, da Psicologia, ao agregar conhecimentos para que estes possam ampliar a sua formação acadêmica e ousarem na busca da saúde (p.47).

Compreendemos que a preferência por exercícios de relaxamento revela a necessidade dos professores se protegerem, criando uma barreira interna que os mantêm

em certa zona de conforto, sem a necessidade de mobilizar-se em direção ao outro e reflexões compartilhadas. Estas foram as vivências preferidas da Escola 1:

*Uma das professoras serviu de porta-voz e disse que elas já tinham conversado e que tinham chegado à conclusão de que não queriam mais as danças. [...] Perguntei sobre os relaxamentos e elas falaram que seria legal mantê-los, menos as danças (Diário 14 Escola 1).*

Para melhor entendermos este movimento, importante salientar que, nesta Escola 1, inicialmente, obtivemos uma adesão à intervenção e, posteriormente, um movimento de oposição por um pequeno grupo de professoras. Há uma história de resistência e controle das professoras desta unidade, segundo apontaram os gestores no início de deste trabalho – diziam que o grupo era difícil. Resistência, e rigidez excessiva, conforme pontuado na análise, e não implicação com a dança, mas sim com as atividades mais passivas, parecem indicar que elas não se interessavam por atividades que as fizessem sair desta condição.

Isto porque manter a situação como estava nesta Escola 1 era mais confortável, e a mobilização da dança representava uma ameaça ao *status quo* da docência como profissão difícil. A manutenção da docência como profissão sofrida parece justificar o não investimento em ações mais efetivas no que concerne à melhoria da qualidade do ensino que desenvolvem. Ademais, não mudar significa lidar com o já conhecido, ainda que este conhecido se constitua de situações desprazerosas e improdutivas.

A forma como as professoras frisaram preferir as atividades mais introspectivas em detrimento da dança reforçou nossa hipótese sobre o potencial da dança para promover a transformação e a ampliação da consciência, pela mobilização do coletivo, da implicação com o outro. Isto porque a consciência de si passa pela consciência do outro. Como nosso objetivo era desenvolver a consciência, insistimos nas danças circulares como propulsoras de vivências que as tirassem da zona de conforto.

Já na Escola 2, obtivemos uma boa receptividade contínua à intervenção, de um grupo fixo de 12 professores e, também, vislumbramos um papel importante da dança em parar o fluxo automatizado da ação docente. A aceitação foi mais entusiasmada e em todos os encontros havia pedidos para repetirmos a dança do dia. Na avaliação final, (em anexo) foram muitos os relatos sobre o desejo de ter tido mais tempo para esse tipo de prática, conforme apresentamos na análise que se segue.

A diferença notada nas duas escolas também se referiu ao apoio da gestão. Na Escola 1, a parceria estabelecida ficou mais no âmbito do discurso, enquanto na Escola 2, o apoio da gestão foi maior, com oscilações, é fato, porém, com mais comprometimento no sentido de garantir o espaço para os encontros. Aí talvez resida uma das causas da diferença de envolvimento dos dois grupos de professores em relação à proposta com as danças circulares – a não implicação da gestão da Escola 1, com certeza foi apropriada pelo grupo de professores.

Mesmo com estes movimentos de idas e vindas e com as diferenças de contexto, conseguimos avançar em nossos objetivos conforme veremos.

### **A consciência pelo caminho da dança circular**

Objetivamos investigar a viabilidade do trabalho com o corpo na promoção da conscientização dos professores sobre suas condições de vida e trabalho. Atingimos este objetivo? Empreendemos alguma mudança? A título de iniciarmos um processo de conclusão desta análise, indicamos que a nossa proposta, do âmbito de uma pesquisa-intervenção, almejou pequenas ações transformadoras no decorrer da pesquisa que não trouxessem saídas milagrosas ou revolucionárias, mas sim, que provocassem, fizessem o sujeito parar para pensar, se incomodar e, dentro de uma postura crítica, pudessem

mobilizá-lo a empreender ações capazes de produzir alguma diferença na sua prática cotidiana.

Poder promover novas formas de expressão de sentimentos criou nos sujeitos condições de o afeto ser expresso e elaborado e, a partir daí, provocar pequenas transformações. Segundo Vigotski (1933/2004c), ter entendimento do que sentimos é compreender seu sentido e, para ele, o sentido é conteúdo da consciência. O relato de uma situação descrita no Diário de Campo 05 da Escola 1 e o retorno das professoras no Diário 06 confirmam essas acepções.

*A escola estava um caos por causa de uma mudança imposta pelo município e que iria afetar a vida dos alunos e dos professores. As professoras discutiam, se mostravam raivosas e ninguém escutava ninguém. Tive que interromper: ‘Vocês estão se fazendo um monte de perguntas, pois estão cheias de dúvidas e uma não escuta a outra. Primeiro me expliquem o que está acontecendo para que eu possa tentar ajudar vocês; segundo, coloquem estas perguntas no papel e vamos organizá-las para que levem à gestão e tentem esclarecer as dúvidas’. [...] Elas concordaram e começamos a conversar sobre formas de lidarem com o que estava acontecendo e sobre o que sentiam em relação às mudanças. A conversa virou para queixas contra a gestão. Comecei falando que teriam de clarear a forma de comunicar com a gestão e que seria interessante elas levarem questões para pensarem e decidirem juntas, e não sair pressionando ou provocando os gestores. Pegamos as perguntas que iriam fazer sobre as mudanças na escola e vimos que muitas delas tinham tom de acusação/provocação e começamos a reformulá-las com o intuito de realmente esclarecer e não de agredir. [...] Fomos então fazer uma pauta para a reunião e elas foram revendo formas de colocar as coisas sem que tivesse o sentido de ameaça. Repassamos formas mais claras e menos agressivas de conversarem com os gestores. [...] Comentei: ‘Viram como vocês estão com as ideias mais claras agora que colocaram as coisas para fora e fomos organizando pensamentos e emoções? Vocês têm com esse desabafo a chance de transformar as emoções. **Diário 05 (Escola 1)***

*[no encontro seguinte] falaram como foi importante para o encontro com a gestão a conversa do nosso encontro anterior sobre comunicar-se sem agredir. Elas perceberam que eles ficaram mais tranquilos com elas e que mudou o jeito de falar com as professoras. Eu disse que se elas chegassem atacando, a resposta da gestão seria na mesma medida. **Diário 06 (Escola 1)***

Para acessar indicadores de sentidos dos professores e com isso abarcar seus afetos e produzir novas reconfigurações sobre eles usamos a dança e a fala (oral ou escrita), uma vez que a arte mobiliza e organiza as emoções e a fala emerge como

caminho para objetivar estes aspectos quando atribuímos sentidos e significados ao vivido, como diz Vigotski (1930/2004b):

Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica (p.127).

Em Vigotski (1934/2003, 1933/2004c), o autor descreve como pensamentos e sentimentos emergem objetivados na palavra, expressando sentidos e significados do que o sujeito pensa e sente. Ao dançar, estes sentidos e significados se apresentam e, conjuntamente com a fala, ganham expressão objetivada, quer seja pelo corpo, ou pela palavra.

Estes encontros explicitaram como o falar, associado à dança, podem se converter em uma vivência ao provocar novos sentidos configurados sobre uma sequência conflituosa que tomou um rumo menos aguerrido e mais consciente, uma vez que, ao final, o tom da conversa havia melhorado, ficou menos agressivo e, entre as professoras, a comunicação assumiu o caráter de troca pautada pelo diálogo. Conforme devolutiva das professoras no encontro seguinte (Diário 06), ficou clara a importância de aprenderem a conversar e falar sobre o que sentem sem que o sentido fosse o de ofensa, ameaça, queixa vazia.

Conforme aponta Sawaia (2000), Vigotski mostra a importância do domínio das emoções não como controle, mas como entendimento das mesmas, o que significa dizer, organizar os afetos levando-os à consciência. Para o domínio das emoções, Vigotski diz que não podemos ficar submissos a elas, mas sim, diferenciá-las e organizá-las para podermos superá-las (Sawaia, 2000) – e foi este o movimento do trabalho no Diário 05.



Segundo a autora, Vigotski não defende o racionalismo, mas fala da necessidade de levar à consciência nossas dores e afecções e não deixá-las exercer o domínio dentro do sistema psicológico. Vigotski (1930/2004b) diz que “a linguagem não é apenas um meio de compreender os demais, mas também de conhecer a si mesmo” (p.112) e, citando Spinoza, diz que “o pensamento está, segundo expressão de Spinoza, a serviço das emoções, e o indivíduo que tem inteligência é dono das emoções” (p.116).

Entender o afeto como algo culturalmente mediado é também entender como lidar com ele com o objetivo de promover nova consciência às emoções caóticas ou dispersas dos professores por meio da atribuição de novos sentidos ao vivido – passo para o desenvolvimento da consciência, conforme veremos nos exemplos que se seguem:

*Uma das professoras disse que tem pensado em nossas práticas sempre que está estressada e diz que tem parado para respirar no trânsito, no trabalho e em casa. Disse, inclusive, que tem dormido melhor e que seria bom se tivéssemos encontro todos os dias (em tom de brincadeira). Outra professora disse que tem se lembrado muito também das coisas que ela tem vivenciado no grupo.[...] Ela então relatou que pegou a filha pelos cabelos e ia bater nela, mas se lembrou de nossos encontros e parou para respirar e refletir sobre o que ia fazer. A professora disse que conversou com ela em vez de bater. Se fosse em outro momento, ela disse que a filha teria apanhado. Outra professora descreveu que depois que elas começaram a fazer as danças, sentiu que o grupo mudou e que ficaram mais unidas. **Diário 06 (Escola 1)***

Foram revelados nos encontros que os professores parecem mais soltos e aliviados, sinalizando pequenas mudanças em relação à profissão. Os sujeitos demonstram que se sentem perdidos, mas, ao mesmo tempo, em um movimento pendular buscam se restabelecer como no depoimento da professora ao descrever que pegou a filha pelos cabelos, ia bater e parou antes de fazê-lo. Ela disse que tem dificuldade em se controlar e parece que os encontros trouxeram momentos de reflexão para ela. O descontrole que dá lugar à sensatez aponta uma brecha: há esperança de mudanças.

Nossa intervenção utilizando a arte como signo, como linguagem diferente do rotineiro, pode funcionar como possibilidade de ir além do que os docentes estão acostumados. Segundo Vigotski (1934/2001b), a operação com signos é algo fundamental para o desenvolvimento humano, pois provoca efeitos em todo o sistema psicológico. Quando falamos em signo, pensamos na fala, na escrita, no corpo como voz dos afetos, e esta vivência simbólica, compartilhada por outras pessoas, repercute no desenvolvimento psicológico global do sujeito.

Para Vigotski (1934/2001b), a dinâmica que envolve relação e comunicação pela mediação sustenta a aprendizagem de algo mais complexo que estava acessível ao sujeito, impulsionando-o a um novo nível de desenvolvimento que ele provavelmente não alcançaria sem uma mediação. Percebe-se que a professora que iria bater na filha, ou aquela consciente da necessidade de rever sua tensão “sempre que está estressada”, por meio de nossa intervenção, despertaram para algo ainda latente que poderia permanecer assim, paralisado, sem a mediação das materialidades que oferecemos. Vigotski (1925/2001a) não afirma que a arte desperta e põe as emoções em movimento?

Outras emoções vieram à tona por meio das danças circulares e isto possibilitou a reconfiguração de questões outrora confusas:

*‘Eu estava um pouco irritada por ter trabalhado a tarde toda e não ter obtido os resultados desejados em relação às aulas que dei. Porém, depois da dança me sinto mais focada no objetivo de agora à noite e mais tranquila em relação à realização do meu trabalho’. **Diário 10 (Escola 2)***

*‘Antes da dança, eu me sentia irritada, nervosa, muito tensa, sem vontade, com ansiedade, o coração estava acelerado. Agora continuo irritada com os acontecimentos do dia, mas não estou ansiosa, parece que despertei’. **Diário 10 (Escola 2)***

*‘Já conhecia esta dança e, em outro momento da minha vida, senti alegria; mas hoje senti tristeza, angústia, quase chorei enquanto dançava, pois me lembrava das mãos da minha mãe nas minhas mãos. Acredito que hoje ela [a dança] acentuou esta saudade. Não quero que veja como algo ruim para o final do meu dia, apenas fechou ou aflorou o que eu guardei desde a manhã’. **Diário 10 (Escola 2)***

*‘A dança nos envolve em um outro foco em relação ao nosso dia, auxiliando no relaxamento e desviando nossa atenção do que nos está preocupando. Acaba tocando um pouco de nossa calma e paz interior’. Diário 10 (Escola 2)*  
*Todos os aspectos vivenciados nas danças circulares que participei me trouxeram satisfação e alegria. Avaliação final*

Os professores descrevem que, pela dança, sentiram-se tocados: falaram em “despertar”, “envolver em outro foco”, “aflorar algo guardado” “tocar a paz interior”. A dança, ao colocar o corpo em movimento (e considerando nossa visão em que corpo e mente não se separam), põe a fala, como função superior, em ação. Fala e pensamento se articulam e a reflexão flui – daí a dança favorecer o desenvolvimento da **consciência**.

Vemos nestes relatos anteriores novamente na prática o que Vigotski (1925/2001a) descreve sobre a arte como forma de mobilizar o homem à ação e de dar contornos às emoções dispersas. Estamos diante de uma manifestação artística promotora de vivências, pois possui propriedades catalisadoras do que sentem e pensam nossos sujeitos e, nos casos descritos, foram reveladores de transcendência – não seria isto uma forma de desenvolvimento da **consciência**?

Bernard Wosien (2000) assinala que a dança circular é a possibilidade de termos uma conversa silenciosa, “linguagem sensivelmente mais antiga do que aquela que usa a língua” (p.27). Pela livre manifestação de sentimentos, da pendulação entre movimento e calma, expansão e retração, o homem que dança vivencia aspectos subjetivos, criativos, desprendidos da realidade comum limitadora. Durante a dança, o sujeito tem a possibilidade de apropriar-se de si e do outro. Circulação, flexibilidade, respiração, equilíbrio, tensão e relaxamento, coadunados, fazem parte da dinâmica de tocar e ser tocado por meio das danças. “Este processo é comparável a um trabalho de lapidação, que permite ao diamante bruto tornar-se uma pedra preciosa lapidada, brilhante e reluzente” (p.29). Não estaria Wosien descrevendo, de forma poética, o potencial da dança em desenvolver consciência?

Paralelamente, vemos muitas falas na avaliação final das Escolas 1 e 2 sobre esta relação entre nossa intervenção e o aumento de percepção sobre si e seu corpo, sobre a abertura para a busca de equilíbrio emocional e **consciência** de si e do outro:

*[opinião das professoras sobre as intervenções] ‘Essas práticas despertam uma consciência corporal maior e aumentam, assim, as percepções das emoções e sentimentos. Ajudou-me a ficar mais centrada’; ‘Também aumentam as percepções emocionais e os sentimentos, alinhando a mente e o corpo. Ajudou-me a restaurar o equilíbrio interno’; ‘Eu, particularmente, sempre aprendo, cresço e me ilumino com as atividades/dinâmicas de trocas e compartilhamento’. Avaliação final (Escola 1)*

*[opinião das professoras sobre as intervenções] ‘Que as escolas tenham possibilidade de inserir no seu cronograma este tipo de trabalho, vivência, prática ou experiência como educação da comunidade e autoconhecimento. Muito obrigada’. ‘Gosto muito das danças circulares. É o momento que mais consigo me desligar dos problemas do dia a dia. Espero que esse trabalho não termine aqui’. ‘As danças circulares foram um exemplo de alívio físico e mental, pois, após um período de aulas, o professor se encontra cansado e com a mente cheia e a dança serviu para descarregar todas as energias’. ‘Parabéns pela iniciativa! Nós, professoras, precisamos mesmo deste tipo de ‘terapia’ em grupo. Espero que este trabalho continue no ano que vem. Obrigada por tudo! [desenho de um coração sorrindo]’. Avaliação final (Escola 2)*

Expressões como “precisamos mesmo deste tipo de ‘terapia’”; “esvaziar-se” “descarregar a mente cheia”; “ajuda em momentos difíceis”; “aprendizado”, “autopercepção”; e “iluminação” revelam que o professor foi tocado em algum momento. Ainda, os professores dizem se lembrar de parar, respirar, pensarem no seu corpo, nos seus afetos, resgatar lembranças. Não podemos dizer que estamos transpondo o desamparo, o sofrimento, o desgaste e promovendo novas perspectivas mais **conscientes** via arte e corpo?

Neste processo descrito acima, nota-se o imbricamento de Funções Psicológicas Superiores e a configuração de novos sentidos, que, para Souza e Andrada (2013), respaldadas na teoria de Vigotski, seria a própria manifestação de desenvolvimento da consciência. Quando se produzem novas conexões entre as Funções Psicológicas

Superiores e cria-se uma ampliação das redes de nexos, cria-se também a configuração de novos significados e sentidos provocando avanços no desenvolvimento do sujeito:

Por estes processos descritos por Vigotski é que o sujeito, cada vez mais, pode ampliar suas trocas com o mundo e, assim, expandir as representações do meio ao seu redor, formar novos conceitos, e desenvolver a consciência de si e da realidade (Souza & Andrada, 2013, p.358).

Segundo as autoras, o signo, que aqui se manifesta pela expressão do corpo, é o elemento que potencializa estas conexões entre as Funções Psicológicas Superiores e, deste modo, abre caminho para a expansão da **consciência**. Analisar a conexão entre as configurações de novos sentidos pelo professor e o desencadeamento de reflexão sobre sua condição é requisito para a ampliação da consciência e este processo só foi possível porque as situações sociais de desenvolvimento erigidas em nossas intervenções foram provocadoras de relações e novos nexos entre as funções psicológicas superiores por se configurarem como uma vivência.

Contrapondo-se ao desamparo e desgaste, os dados mostram que se obteve, pela vivência, a emersão de sentidos de confiança, união, entrega e tranquilidade permeados também pela esperança e motivação. Assim sendo, aprender a respirar, a relaxar, a se soltar pela dança não foi um mero “apagar incêndios”, mas sim, pela vivência, uma abertura de outras portas dentro da escola para a afetividade, ora tão à flor da pele, ora engessada, ora cindida entre corpo – afeto – cognição; e transpor este modo de ser e perpetrar mudanças (mesmo que de pequenas ações) indica um processo de **conscientização**.

Em síntese, não podemos deixar de ver como respostas transformadoras a reação da professora da Escola 1 que ia pegar a filha pelos cabelos e parou, pois se lembrou das nossas práticas, ou a outra que sempre se lembrava de parar e respirar. Ainda, os

professores da Escola 2 que sentiam um estado de enlevo durante a dança, ou que conseguiam reverter o cansaço e a desmotivação durante nossas intervenções e saíam com outra cara, outra disposição, visivelmente tocados. Ambas as situações são exemplos que indicam momentos de **consciência sobre si e sobre a realidade**. Inegavelmente, houve transformações, mesmo que com uma sensação (de minha parte) incomodando lá no fundo pelo muito que ainda tem de ser feito pela Educação. Porém, havia também uma impressão de ter cutucado, motivado, levado outra perspectiva de visão àquelas pessoas que participaram dos nossos encontros.

Importante ressaltar que este movimento não linear, que oscilou entre adesões, desvios, mudanças e imobilismos, indicou que há sim um potencial mobilizador no trabalho com as danças circulares, mas com o desafio de observar os movimentos dialéticos que se estabeleceram. Significa dizer que as materialidades produziram tanto transformação como afastamento, uma vez que, diante da eminência da mudança, mexer na dinâmica do professor pode ser agradável, mas, simultaneamente, angustiante quando se avança, pois pede ao sujeito que ele também rompa e assuma uma postura perante a sua prática e o contexto que o submerge. Provocamos ampliação da **consciência**? Sim, entremeada com os retrocessos. Mas não somos nós seres dialéticos que evoluem justamente na e pela alternância?

## 6. Considerações finais

E aquela era a hora do mais tarde. O céu vem abaixando.  
Narrei ao senhor. No que narrei, o senhor talvez até ache mais do que  
eu, a minha verdade. Fim que foi.  
Aqui a estória se acabou.  
Aqui, a estória acabada.  
Aqui a estória acaba.  
(Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas)

Em nosso movimento de concluir esta tese, apontaremos características das vivências dos sujeitos em seus processos de conscientização sobre as condições da docência, e que pensamos serem passíveis de generalização ao contexto educacional. Traremos, também, algumas reflexões sobre os principais questionamentos feitos durante a tese e possíveis contribuições para o avançar das discussões que se referem aos nossos objetivos.

No que concerne aos aspectos comuns as duas escolas, evidenciaram-se que as experiências positivas de amparo, disposição e promoção da consciência foram, comparativamente, menores em relação aos relatos de desamparo e desgaste, em ambas. Ao avaliarmos o volume e profundidade dos dados de uma perspectiva dialética, podemos apontar a existência de uma lacuna nas interações dentro da escola: as expressões de afetos negativos foram mais proeminentes do que os positivos, sendo o sentido de SOFRIMENTO prevalente em todas as categorias, configurado com diferentes contornos, mas sempre caracterizado pela dor atrelada à docência. Conforme apontado na análise, nas duas escolas observamos, igualmente, expressões afetivas que apontam certo desgosto em relação à profissão de professor. Apresentamos, a seguir, uma organização com o intento de oferecer uma síntese de nossos achados, buscando nos manter fiéis ao movimento que caracteriza a vivência da profissão.

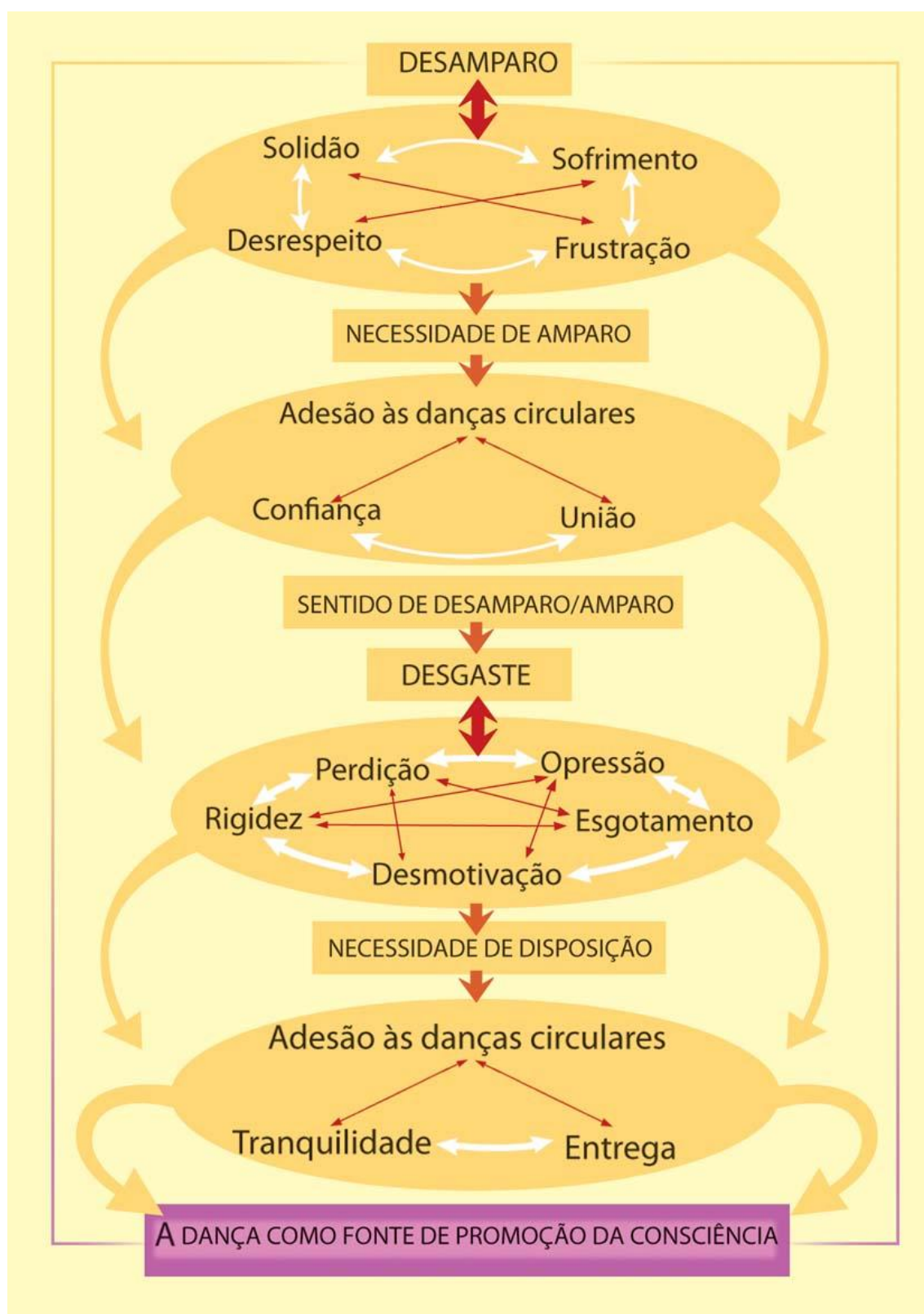


Figura 2. Esquema das categorias



Nota-se, no esquema acima, o desamparo manifesto na solidão e sofrimento pela falta de parcerias; por ter de enfrentar muitas demandas que não são privativas do professor, mas da instituição Educação; a frustração pelo peso da enorme tarefa a realizar e da falta de perspectivas de concretizá-la com êxito e qualidade; e, ainda, o ter que conviver (também de forma solitária) com o desrespeito. Evidencia-se o desejo de parcerias e de se estabelecer vínculos profissionais de confiança e apoio mútuo, ainda que sejam poucas as expressões neste sentido. E, de forma imbricada, esta dinâmica circular sustenta, dialeticamente, o desamparo que, por sua vez, produz o desgaste.

Desgaste constituído pela perda do docente ao não conseguir atender às demandas (educacionais e afetivas), por não aceitar e não conseguir lidar com as imposições das políticas para a Educação, provocando esgotamento, desmotivação e rigidez como alternativas para sobreviver no contexto educativo. E, circularmente, o desgaste se mantém como a um só tempo, produto e produtor do desamparo.

Em contrapartida, nossos encontros ofereceram pausas para os professores vivenciarem a tranquilidade e a entrega, viabilizando vivências da docência de outra perspectiva, favorecendo a reflexão crítica sobre as práticas cotidianas.

De modo geral, as práticas psicológicas mexem com o sujeito quando bem encaminhadas e promovem o desenvolvimento de consciência. Contudo, entendemos que a dança, especificamente, ao tocar o sujeito de corpo inteiro, constitui-se em meio privilegiado para a ampliação da tomada de consciência sobre si e o outro, sobre as condições que caracterizam a vida e a profissão. Ela pede e provoca, simultaneamente, envolvimento, quebra de rigidez, disposição, partilha e entrega; instiga a abrir mão do controle, da sisudez, da cobrança por acertos.

O que faz a vivência da dança ser singular é que quando a utilizamos, por suas características de mobilizar corpo e afeto, ela promove uma consciência que integra o

sujeito com o coletivo, com as parcerias. O sujeito em círculos, de mãos dadas, toca e é tocado, olha para o corpo do outro, e é olhado, é reconhecido e entra em conexão com o grupo. Assim sendo, a dança provoca um tipo de consciência que vai além do saber-se de si – é saber de si mediado pelo outro, pela influência do outro, pelo coletivo do trabalho. E, quando o coletivo emerge por meio dela, não é possível ficar imune; há realmente um contágio que outras formas de intervenção da psicologia talvez não consigam provocar. Contágio este, permeado pela leveza, outra característica específica das danças circulares.

Também, coloca em movimento não só o corpo, mas um conteúdo afetivo que concorre com uma questão antropológica via história e tradições implícitas nas danças. As qualidades de cada dança, conforme descrevemos em nossa fundamentação teórica, mobilizam o grupo em direção a estas características sem esforço ou direcionamento, pois fazem parte da vivência ancestral contribuindo para este sentido de contágio percebido.

Por todas estas especificidades, a dança também causa desconforto. Quem quer se isolar e não se envolver sente-se constrangido. Quem quer controlar, que é rígido demais para se soltar e não se dispõe a novas vivências, não adere à proposta. Foi isto que vimos em alguns momentos na Escola 1: adesão inicial à intervenção, afastamento subsequente diante da necessidade de se abrir a novas vivências.

Participar de atividades mais passivas, com controle da situação, os professores queriam; mas deixar o corpo falar, se implicar em ritmos que suscitam alegria, encontro, possibilidade, de expressar seus afetos, portanto, relutavam. Podemos dizer que não queriam sair da zona de conforto do conhecido, habitual e se envolverem em uma motivação nova, que pedia um rompimento no enrijecimento físico, mental e afetivo se abrindo para novas vivências - e então teriam de mudar, poderiam se sentir melhores e

felizes, perdendo o mote da queixa, a autopiedade, etc. E isto, pensamos, refere-se a uma situação aplicável de uma forma geral aos integrantes da escola: manter-se dentro de uma aura de profissão pesada, sofrida, pode ser mais cômodo.

Por tudo isto, atestamos que mexemos com nossos sujeitos, despertamos afetos, quer seja pela entrega ou pela resistência. Consciência não se dá só pela via do positivo; as expressões afetivas negativas também promoveram muitas reflexões, mesmo que tenham sido pela via das queixas e desabafos. Provocamos passos em direção a uma visão mais crítica e consciente da prática docente, e ações foram plantadas, esperando-se que possam crescer como respostas futuras em forma de práticas mais efetivas na escola.

#### **Limites deste estudo e possíveis questões a serem exploradas futuramente**

Alguns limites e desafios foram percebidos e importante se faz apresentá-los para futuras investigações. Um limite claro que queremos demarcar, ainda que não fosse objetivo desta investigação, é relativo à impossibilidade de acompanhar as práticas dos professores participantes e observar mudanças em suas ações. De início, esperávamos obter essas informações dos gestores – diretores e orientadores pedagógicos ou professor coordenador, visto a proposta de parceria com as escolas. Os próprios gestores – orientador pedagógico da Escola 1 e professora coordenadora e diretora da Escola 2, se propuseram a participar dos encontros, o que acabou por não acontecer, sob alegação de excesso de ocupações. Entendemos, portanto, que futuras investigações devem prever, para além da intervenção com os docentes, um acompanhamento de modo mais abrangente das práticas escolas.

Outro aspecto que necessita ser considerado é relativo aos problemas que afetam a Educação atualmente. Muitos deles, por um lado, podem ser atribuídos às mudanças

ocorridas na Escola, na Sociedade, nas propostas curriculares, nas políticas de aprovação ou recuperação, nos valores da família e do aluno, mas, por outro, é inegável a falta de investimento na compreensão dos problemas que ocorrem na escola pelos próprios profissionais que nela atuam. O que observamos e que é também apontado pelas pesquisas da área, é um excesso de justificativas e busca de culpados que, via de regra, são sempre externos à escola ou às práticas de ensino e aprendizagem.

Entendemos que há uma desvalorização político-social da Educação que é apreendida pela sociedade e pelos próprios professores, estudantes, e demais educadores. Mas há, sem dúvida, falta de exercício reflexivo dos professores e certa **desmobilização** para mudar a situação. Em que medida esses aspectos interferem nas práticas docentes, no interesse e envolvimento dos alunos com a aprendizagem e na desmobilização coletiva da escola e da comunidade em prol da melhoria da qualidade do ensino, também são questões que demandam novas investigações, sobretudo focalizando as perspectivas dos sujeitos envolvidos neste processo.

Há muitos fatores que contribuem para os sentimentos e modos de pensar e agir dos docentes sujeitos desta pesquisa, mas, de nossa perspectiva, o sujeito, além de suas condições materiais de existência, em sua ontogenia, é o autor de sua história e seria preciso questionar o que cada um deles, professores, têm feito para mudar esta condição: nova questão de pesquisa, portanto.

Fato é que constatamos que os professores reproduzem, em escala menor, aquilo que vivem em escala mais ampla. Queixam-se de desamparo, solidão, frustração, desrespeito, além de desgaste pela opressão, incerteza e exaustão que, segundo suas visões, decorrem do contexto educacional, desde o âmbito institucional ao sociopolítico. Porém, observamos que **os professores reclamam exatamente daquilo que eles são e fazem**: desamparam o aluno via descomprometimento, descaso e falta de apoio;

desrespeitam alunos e colegas, com suas atitudes ou falta delas, oprimem, muitas vezes, pela impaciência e pelas imposições. Os docentes sofrem sim com pressões e desrespeito dos gestores, dos familiares, e dos alunos, mas, em contrapartida, muitas vezes reagem de igual maneira; com desamparo, intimidação, desmotivação e descaso.

O que queremos marcar aqui é a existência de um ciclo vicioso em que, dialeticamente, alunos, família, gestores e professores se envolvem, em um novo conflito em que não se acham as pontas.

E o que fazer para romper esta dinâmica? Acreditamos que, só por meio de uma ação conjunta encontra-se alguma saída para esta condição da Educação. É fundamental investir, de modo efetivo, na formação inicial e continuada de professores, para construir um grupo cooperativo dentro da escola – o trabalho educativo é **coletivo**. Por exemplo, se um aluno exige mais de um professor, isso é demanda para todos os professores, ainda que não sejam professores deste aluno. Se um aluno vai mal em Matemática, ele é desafio para todos os professores de todas as disciplinas. Isso porque os problemas pesam muito menos, têm dimensões bem menores quando enfrentados em grupo, quando assumidos por todos. **Parceria** é a palavra-chave.

Ambos os fatos descritos até o momento apontam a Escola como um lugar de práticas desconexas, fragmentadas e, acreditamos residir aí, um dos motivos para ações desprovidas de implicação, já que há uma cisão entre o que se faz e seu sentido. Como dissemos na análise, para o trabalhador a atividade tem que fazer sentido e o trabalho (como um conjunto de ações integradas voltadas a um fim comum) não pode ser uma tarefa cindida em seu conjunto. A divisão social do trabalho provoca o desenvolvimento humano, pois, o processo social de trabalho direciona o aprimoramento da produção humana e suscita fenômenos que implicam na ampliação da consciência. Ao apropriar-se do procedimento e do resultado do trabalho, o homem desenvolve-se como ser

consciente, pois há um pensar sobre esta ação e todas as ações envolvidas, e este pensar deve ser compartilhado entre a equipe que o executa. O ato de trabalhar deriva de uma intrincada rede de ações e sucessivas operações e parcerias que formam uma elaborada estrutura da atividade social. E faltam parcerias na Escola.

É para promover partilhas, mobilização e união que alimentem a **atividade** que serviriam os encontros de formação continuada, e não meramente para complementação de conteúdos didáticos ou de reposição das brechas deixadas para trás pelos cursos de licenciatura. E este foi outro aspecto limitador em nosso trabalho: a falta de espaço nos encontros de formação para aprofundarmos em nossa proposta.

Um de nossos maiores entraves foi perceber a ineficiência e esvaziamento dos encontros de **formação de professores**; eles não são valorizados como espaço de reflexão. Parecem funcionar como obrigação para cumprir determinações legais ou como complemento da formação acadêmica. Constituída como uma obrigação é também apreendida pelo professor como tal, e sem espaço para uma formação continuada que preconize o desenvolvimento humano dos professores não há transformação.

Também, outro desafio foi a minha **inserção** na escola, pois sempre tivemos de lutar por espaço, insistir para que os encontros acontecessem, para ter sala de trabalho, horário disponível. E esta é uma questão que se revela um grande desafio, não só para esta pesquisa, mas para todo aquele profissional que se dedica aos contextos educacionais – urge investirmos em **espaço físico e simbólico** para trabalharmos, em estabelecimento de parcerias com a equipe de cada instituição e para o reconhecimento de nossa relevância, tanto dentro das unidades escolares como nas políticas públicas que endossem esta vertente de ação.

Porém, como a realidade é esta, o desafio é agir dentro das nossas limitadas possibilidades, sem perder a esperança e a motivação. Para o professor, propomos ações que possibilitam viver e sentir o momento, que ajuda a pessoa a pensar melhor, enxergar coisas que no dia a dia ficam ocultas, ampliando o modo de ver a prática (da docência) e a vida – e isto é desenvolvimento de consciência. Ideal seria poder envolver a escola toda, a família, a comunidade, o poder executivo municipal, estadual e federal.

Na verdade há a necessidade de uma **mudança de mentalidade** da população brasileira, de valorização da educação, da docência, do conhecimento. Mas esta mudança precisa começar na escola, e cuidar dos educadores, que dividem o protagonismo da educação escolar com os alunos, é algo que podemos oferecer e a proposta que desenvolvemos buscou atingir. Um tempo para o professor se cuidar não pode ser visto, de modo algum, como perda de tempo, muito menos como atividade de menor importância, por mais que questões emergenciais, como a não aprendizagem dos alunos, a indisciplina, etc., estejam povoando nossas mentes e tirando nosso sono. Se a pessoa está bem, se compreende que o que vive não é responsabilidade só dela, mas condições sociais produzidas, se consegue identificar seu papel e o que pode fazer para superar os conflitos, com certeza vai conseguir desempenhar-se melhor em sua ação profissional.

Não temos o controle do quanto os professores apreenderam disto, mas colocar em prática, pede **mediações** constantes, pois saber de algo é o começo da mudança e não a mudança completa. Destarte, minha vivência neste trabalho me ajudou no amadurecimento do trabalho e no entendimento do que é uma pesquisa-intervenção - sem grandes transformações, mas sim, **micromudanças** nos contextos de atuação.

Por isso, a sensação que tenho, fechando o doutorado por meio desta conclusão, é de certa dor por perceber que temos em mãos uma grande aliada, a ARTE, e, no

entanto, existe tão pouca abertura nas escolas para sua utilização, para o trabalho do psicólogo, pois, muitas vezes somos considerados “perda de tempo”. E tive de lutar contra este estereótipo durante todo o tempo, em ambas as escolas, por mais que houvesse motivação de integrantes dos dois grupos, e aceitação da Escola 2 para trabalhos mais subjetivos. Mas, não era sempre que os sujeitos tinham motivação para tal prática, e voltamos ao já descrito: muitas vezes o **imobilismo** era mais reconfortante.

Mas, dialeticamente, me recomponho ao reler tudo que produzi e perceber as pequenas repercussões que nossa intervenção teve e que revelam a ampliação da consciência sobre a docência. Revejo o enlevo do grupo da Escola 2 expresso em vários encontros, as professoras da Escola 1, tão belicosas ficando mais suaves e vivenciando outro entendimento sobre suas emoções outrora descontroladas, a mudança de feições durante as danças, o riso e a brincadeira provocando leveza em um ambiente por vezes sisudo e rígido, a preguiça revertida em vigor após a dança, a desmotivação que se transforma em consideração com nossos encontros e, ainda, cada professor que parou para respirar, olhar para si mesmo, olhar para o outro desde outro enfoque. Pequenas ações de transformação; quase trabalho de formiguinha, mas ainda sim, trabalho.



## 7. Referências

- Aguiar, W.M.J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26, pp. 222-245.
- Almeida, L. H. H. (2005) *Danças circulares sagradas: imagem corporal, qualidade de vida e religiosidade segundo uma abordagem junguiana*. Doutorado em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Recuperado em 01 de fevereiro de 2013. Obtido de: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374930>.
- Amaral J. (2009) Das danças rituais ao balé clássico. *Revista Ensaio Geral*, 1(1), Belém, pp. 1-6. Recuperado em 25 de janeiro de 2013. Obtido em: [http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio\\_geral/article/viewFile/95/25](http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/95/25)
- Amavizca, N.D.D. (2008) En el paradigma de la educación el cuerpo, ¿donde? *Educación & Linguagem*. 11(17), pp. 21-38.
- Andrada, P. C.(2009) *Sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino superior: um estudo sobre valores no ambiente acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Andrada, P. C. & Souza, V. L. T. (2012). Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 7(1), pp. 100-111.
- André, M.E.D.A. (2005). O cotidiano escolar, um campo de estudo. Placco, V.M.N. S. & Almeida, L.R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (pp. 9-19). 3ª ed. São Paulo: Loyola.

Barbosa, E. T. & Souza, V.L.T. (2011) A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. *Psicopedagogia*, 27, pp. 352-362.

Berni, L. E. V. (2002) *A dança circular e o sagrado: um estudo exploratório das relações históricas e práticas de um movimento New Age, em busca de seus aspectos numinosos e hierofânicos*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

Brasileiro, L.T. & Marcassa, L.P. (2008) Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*. 19(3) (57), pp. 195-207.

Catib, N. O. M., Schwartz, G. M., Christofolletti, D. F. A., Santiago, D. R. & Caparroz, G. (2008). Estados emocionais de idosos nas danças circulares. *Revista Motriz*, 14 (1), pp. 41-52. Recuperado em: 09 de janeiro de 2013. Obtido de: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/viewFile/1266/13>  
[93](#)

Catib, N. O. M., Trevisan, P. R. T. D. C., & Schwartz, G. M. (2011). As Danças Circulares no Contexto das Tendências Pedagógicas da Educação Física. *Impulso*, 19(48), 61-72. Recuperado em: 09 de fevereiro de 2013. Obtido de: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-nimep/index.php/impulso/article/view/83/36>

Charlot, B.(2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 17 (30), pp. 17-31.

Delari Junior, A. (2011). Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição, pp.1-16. Recuperado em 04 de junho de 2012. Obtido: [http://www.vigotski.net/uem-metodo\\_artigo.pdf](http://www.vigotski.net/uem-metodo_artigo.pdf)

Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013) 2013 Global Teacher Status Index (Relatório de pesquisa). *Varkey GEMS Foundation*. Recuperado em: 04 de outubro de 2013.

Obtido: <https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>.

Duarte, N. (2004). Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno CEDES*, Campinas, 24(62), pp. 44-63.

Dugnani, L. A. C. & Souza, V. L. T. (2012) O sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia da Educação* (Online), 33, pp. 29-47.

Ellmerich, L. *História da dança* (1987). 4ªed, São Paulo: Companhia Nacional.

Faro, A.J. (2011) *Pequena história da dança*. 7ªed, Rio de Janeiro: Zahar.

Foucault, M. (1984) *Vigiar e Punir: a História da Violência nas Prisões*. 3ª ed. Petrópolis, Vozes (Trabalho original publicado em 1977).

González-Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thompson.

González-Rey, F. L. (2009a) La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, pp. 1-24.

González-Rey, F. L. (2009b) Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines Critical Practice Studies*, 1, 59-73.

Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G. Tizzei, R. P. & Silva Neto, W. M. F. (2010) Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nesta Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), Brasília, 26, pp. 125-136.

Hanna, J.L. (1987). *To dance is human: a theory of nonverbal communication*. 2ªed., Chicago: University of Chicago Press.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], (2010). *Cidades@*. Recuperado em 01 de maio de 2012. Obtido de: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350410&search=sao-paulo>

Le Goff J., & Truong N. (2006) *Uma história do corpo na Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Leite, S. A. S. (2011) A afetividade no processo de constituição do leitor. *Atos de pesquisa em educação*, 6 (1), pp. 25-52. Recuperado em 13 de setembro de 2013. Obtido de [http://proxy.furb.br/ojs\\_teste/index.php/atosdepesquisa/article/view/2346/1541](http://proxy.furb.br/ojs_teste/index.php/atosdepesquisa/article/view/2346/1541)

Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), pp. 355-368. Recuperado em 13 de setembro de 2013. Obtido de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&tlng=pt.10.9788/TP2012.2-06](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&tlng=pt.10.9788/TP2012.2-06).

Leite, V.C. (2009) Corpo impregnado pela arte: implicações no campo da educação. 32ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*

(ANPED), Caxambu. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado em: 30 de abril de 2011. Obtido de: [http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_24.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_24.html).

Leontiev, A.N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A.N. (1985). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo e Educación. Original publicado em 1975.

Leontiev, A.N. (2004) Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. Em: Vigotski L.S. *Teoria e método em Psicologia*. (pp. 425-470) São Paulo, SP: Martins Fontes.

Leontiev, D. (2011). *The personality dimension of human development*. Conferência apresentada no *Congreso Internacional de Psicología y Educación y el III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*, Valladolid, Espanha.

Libâneo, J. C. (2010) A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Texto apresentado no *X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd-Centro Oeste*. Goiânia, GO.

Lima, D.M.& Silva Neto N.A. (2011) Danças Brasileiras e Psicoterapia: Um Estudo Sobre Efeitos Terapêutico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 27(1), pp. 41-48. Recuperado em: 03 de janeiro de 2013. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a06v27n1.pdf>.

Lima, P. R. F. & Frota, M. A. (2007) Dança - Educação Para Crianças do Ensino Público: é Possível? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 15(3), pp 137-144.

Lopes, E. S.(2008) O emocionar de um professor. 31ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Caxambu. Anais da

31ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro : Estúdio e Loja Espaço Livre - Vital B. Santos. pp. 1-15.

Luria, A. R. (1991) *Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento*. vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Maheirie, K. (2010) A música como foco nas pesquisas: alguns acordes na partitura da psicologia social. Zanella, A,V, & Maheirie, K. (Orgs.) *Diálogos em Psicologia Social e Arte* (pp.39-49). Curitiba, PR: CRV.

Marques, I. A. (1997) Dançando na Escola. *Motriz Revista de Educação Física*. Rio Claro: UNESP, 1973,1, pp. 20-27. Recuperado em 01 de fevereiro de 2013. Obtido de <http://www.fag.edu.br/professores/isabelamca/atividades%20r%20cdtmicas%20expressiva/s/1%ba%20bimestre/dan%e7a%20na%20escola%20isabel%20marques.pdf>

Marques, I. A. (1998) Corpo, dança e educação contemporânea. *Pro-Posições*. 9(2) (26), pp. 70-78. Recuperado em 01 de fevereiro de 2013. Obtido de <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/26-artigos-marquesia.pdf>

Martins, L.M. (2004) A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno CEDES*, Campinas, 24(62), pp. 82-99.

Martins, L. M. (2011) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese. (Livre-Docência em Psicologia da Educação)- Universidade Estadual de São Paulo, Bauru.

Marx, K. (1971/1867) *Processo de trabalho e processo de produzir mais valia*. Marx, K. *O Capital*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. Livro 1, v(1).

Meira, M. E. .M. (2009) Saúde mental e educação: o psicólogo como mediador no desenvolvimento de práticas educativas transformadoras. *Anais do XV Encontro*

*Nacional da ABRAPSO- Psicologia Social e Políticas de Existência: fronteiras e conflitos*, Maceió, AL. (pp 1-8). Recuperado em 30 de abril de 2011. Obtido em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/4.%20sa%20DA%20mental%20e%20educa%C7%C3o%20o%20psic%D3logo%20como%20mediado%20no%20desenvolvimento%20de%20pr%C1ticas%20educativas%20transformadora%20s.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/4.%20sa%20DA%20mental%20e%20educa%C7%C3o%20o%20psic%D3logo%20como%20mediado%20no%20desenvolvimento%20de%20pr%C1ticas%20educativas%20transformadora%20s.pdf).

Minello, D. (2006). *A dança e as práticas educativas: Uma experiência corporal reflexiva na formação de professores*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

Miranda, R. M. R. & Cury, V. E. (2010), Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. *Paidéia*, 20(3), pp.472-479.

Nóbrega, T. P. (2005) Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, Campinas, 26 (91), pp. 599-615. Recuperado em 11 de fevereiro de 2013. Obtido de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000200015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000200015&script=sci_arttext)

Ostetto, L. E. (2006) *Educadores na roda da dança: formação-transformação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Recuperado em 12 de julho de 2012. Obtido em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000378102>.

Ostetto, L.E. (2008) Danças circulares na educação: tocar o ser da poesia. *Anais da Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, 31, Caxambu, M. G. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4412--Int.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2012.

- Ostetto, L. E. (2009). Na dança e na educação: o círculo como princípio. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 177-193. Recuperado em 23 de fevereiro de 2013, Obtido em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000100012&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100012&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1517-97022009000100012.
- Ostetto, L.E. (2010) Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, v(30), n(80) p. 40-55.
- Palangana, I.C. (1998). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo, Plexus.
- Petroni, A. P. (2008). *Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Petroni, A.P. & Souza, V. L. T. (2010) As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 22, pp. 355-364.
- Placco, V.M.N.S. (2003). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R.. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (pp. 47-60). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Portinari M. (1989) *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Prestes, Z.R. (2010) *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF.
- Reis A.C. (2010) Dançar a vida: a constituição do sujeito como devir estético. Zanella, A, V, & Maheirie, K. (Orgs.) *Diálogos em Psicologia Social e Arte* (pp.51-67) Curitiba, PR: CRV.



Saraiva, M.C. (2005) O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. *Movimento*, 11(3), pp. 219-242. Recuperado em 26 de janeiro de 2013.

Obtido em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2879>

Sawaia, B. B. (2000) A emoção como locus de produção do conhecimento – uma reflexão inspirada em Vygotsky e seu diálogo com Espinosa. *Anais da III Conferência de pesquisa sócio-cultural*, pp.1-25. Campinas. Recuperado em: 10 de julho 2011.

Obtido em: [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc)

Sawaia, B. B. (2010). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em: Sawaia, B. B. (Org.) *As Artimanhas da Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. (pp. 99-119). (10ªEd.) Petrópolis R.J.: Vozes.

Souza, V.L.T. (2004) *A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores*. (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Psicologia, São Paulo.

Souza, V. L. T. (2005) *Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola.

Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. Em: Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas, SP: Editora Alínea.

Souza, V.L.T.; Andrada, P.C. & Petroni, A.P. (2011) Afetividade na escola: as demandas à psicologia educacional [artigo completo]. *Anais do VI Congresso Internacional de Psicología y Educación y el III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*, Valladolid, Espanha (pp.2377-2395).

Souza, V.L.T. & Andrada, P.C. (2013) Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, SP, 30(3), pp. 355-365.

Souza, V.L.T.; Andrada, P.C. & Petroni, A.P. (2013). A Afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 25 (3), pp.527-537.

Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. *Cadernos CEDES*, 21(53), pp. 69-83.

Todos pela educação (2013). *Professor da rede estadual de São Paulo falta, em média, 27 dias por ano*. São Paulo, SP. Recuperado em 06 de setembro de 2013. Obtido: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/26457/professor-da-rede-estadual-de-sao-paulo-falta-em-media-27-dias-por-ano/?pag=4>.

Tunes, E. & Prestes, Z. (2009). Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, 39(136), pp. 285-314. Recuperado em 20 de março de 2010. Obtido: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1439136.pdf>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press. Recuperado em 24 de outubro de 2011. Obtido em: [generative.edb.utexas.edu/classes/knl2008sum2/eweekly/vygotsky1978.pdf](http://generative.edb.utexas.edu/classes/knl2008sum2/eweekly/vygotsky1978.pdf)

Vigotski, L.S. (1995). *Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

Vygotsky, L.S. (2001a). *Psicologia da Arte*. (2ª Ed.) Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes. Original publicado em 1925.

Vygotski, L.S. (2001b) *Obras escogidas II. Problemas de Psicología General*. 2ª ed. Madrid: Visor y A. Machado Libros. Original publicado em 1934.

Vigotski, L. S. (2001c). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1934.

Vygotsky, L.S. (2003). *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1934.

Vigotski, L.S. (2004a) O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. Em: *Teoria e Método em Psicologia*. (pp. 203-417). Tradução Claudia Berliner – 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1927

Vigotski, L.S. (2004b) Sobre os Sistemas Psicológicos. Em: *Teoria e Método em Psicologia*. (103- 135) Tradução Claudia Berliner – 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1930.

Vigotski, L.S. (2004c) O problema da consciência. Em: *Teoria e Método em Psicologia*. (pp. 171-189). Tradução Claudia Berliner – 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1933.

Vigotski, L.S. (2004 d) O método instrumental em psicologia. Em: *Teoria e Método em Psicologia*. (pp. 93-189). Tradução Claudia Berliner – 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1930.

Vigotski, L.S. (2004e). *Teoría de las emociones*. Madrid: Ediciones Akal S.A. Original publicado em 1933.

Vygotski, L.S. (2006a) Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. Em: *Obras Escogidas IV –Psicología Infantil*. (2ª ed., pp. 117-203). Madrid: Visor y A. Machado Libros. Original publicado em 1933-1934.

Vygotski, L.S. (2006b) La crisis de los siete años. Em: *Obras Escogidas IV –Psicología Infantil*. (2ª ed., pp. 377-386). Madrid: Visor y A. Machado Libros. Original publicado em 1933.

Vigotsky (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al.; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes. Original de 1935.

Vigotski, L.S. (2010) Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP* [online]. 21(4), pp. 681-701. Recuperado em: 10 de setembro 2012, disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-1772010000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-1772010000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Original publicado em 1935.

Wosien, B. (2000) *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: TRIOM.

Wosien M.G. (2002). *Dança Sagrada: Deuses, mitos e ciclos*. São Paulo: Triom.

Zanella, A.V.; Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de Método em Textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 19(2): 25-33.

Zanella, A,V, & Maheirie, K. (Orgs.) (2010) *Diálogos em Psicologia Social e Arte*. Curitiba, PR: CRV.

## Anexos

### Anexo 1 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, com o R.G. de nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado a (rua, av., praça) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, Cidade \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, Telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei de uma pesquisa orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, com o objetivo de estudar os aspectos que afetam a prática docente e formas de intervenção que possam promover o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores. O projeto de pesquisa foi avaliado pela Comissão de Ética da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777. **O comitê de Ética poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.**

Por este instrumento dou plena autorização para que fotos e imagens (com utilização de tarjas adequadas que não permitam identificação direta), repostas a questionários e entrevistas ou qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileira, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade. Estou ciente que minha participação é voluntária e sem ônus podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades. Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos. Em caso de dúvidas a pesquisadora responsável, Paula Costa de Andrada, pode ser contatada pelo telefone (11) 99765.3092.

Recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Paula Costa de Andrada

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou responsável legal

## Anexo 2 – QUADROS DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Quadro 1 - Unidade de análise: EXPRESSÕES AFETIVAS ESCOLA 1

<b>EXPRESSÕES AFETIVAS</b>
<b>1. VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA COMO DESAMPARO/AMPARO</b>
<p>Um dos gestores pediu a minha permissão para um recado: Ele queria ajuda financeira das professoras de R\$ 10,00 para comprarem o pão do cachorro-quente do dia das crianças. As professoras disseram que elas já estavam dando dinheiro do próprio bolso para doarem sacolinhas com doces para seus alunos e que não concordavam com aquilo. Começou uma agitação e uma polêmica. (...) As professoras alegaram que só elas davam aula aos pequenos e que eram as únicas a fazerem as tais sacolinhas. Uma das professoras alegou que não era pelo dinheiro; 10 reais não as fariam mais ou menos pobre, mas era pela situação – o município não aceitava pagar o pão e a gestão então pedia aos professores. As outras professoras concordaram e acharam um absurdo aquela atitude do poder público que não autoriza a compra extra de pão para cachorro-quente. O gestor falou que todos os outros professores da escola haviam concordado em contribuir. (...). Ele disse que era a burocracia e que não poderia fazer nada, pois, não havia autorização da prefeitura para a compra dos pães. Ele disse que não era pressão e que elas poderiam ou não aceitar entrar na divisão, mas que os outros professores da escola iriam contribuir com 10 reais. Uma das profs. alegou que toda a escola iria doar e menos as professoras da manhã? Fizeram uma votação e mais da metade aceitou dar o dinheiro e o restante não aceitou. No fim, elas concordaram porque valeu a decisão da maioria. O gestor foi embora, mas elas estavam nitidamente revoltadas. <b>Diário de campo 3 - 06 de outubro de 2010.</b></p>
<b>Solidão - sentimento de ter que se virar sozinho</b>
<p>Oito delas falaram sobre a importância de ter um momento de troca como aquele, pois se sentiam perdidas e isoladas em muitas situações. <b>Diário de campo 1 - 08 de setembro de 2010.</b></p> <p>Uma das professoras comentou que as formas de lidar com as pressões variam de acordo com o perfil da professora: “é um problema de perfil”. Esta passou a ser a justificativa unânime das outras professoras. Isto despertou muitas conversas paralelas sobre o tema. Retomei o foco da discussão para a roda como um todo, mas as falas giraram em torno disto e algumas professoras deixaram claro que elas resolviam seus problemas, mas se outras não conseguiam, era sim um problema de perfil e isto tinha de ser levado em consideração. Se alguém não dá conta de resolver seus problemas, passa a ser uma questão de perfil. Ao comentarem as diferenças de postura e de opinião de cada professor, elas colocaram o problema como sendo uma característica de “perfil” de cada um e não algo que pode e deve ter o respaldo da escola, do psicólogo escolar, da gestão, dos cursos de formação de professores e até da sociedade e das políticas públicas. <b>Diário de campo 2 - 22 de setembro de 2010.</b></p> <p>A equipe gestora é totalmente omissa. “Dane-se, você é a professora”. Diante disso não há o que falar dessa equipe. <b>Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.</b></p> <p>O que me estressa no ambiente profissional é a falta de apoio quando solicitado por parte da gestão e quando não nos dão respaldo do que foi pedido. <b>Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.</b></p> <p>(incomoda a professora) Falta de amparo (respeito) e apoio social (da comunidade), contexto social, descaso da equipe gestora com os colegas. <b>Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.</b></p> <p>Em relação à sala de aula cada turma apresenta um problema diferente e comportamentos diferentes com alunos indisciplinados, mas faltam recursos, há dificuldades em conseguir recursos para se trabalhar. <b>Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.</b></p>
<b>Profissão marcada pelo sofrimento</b>
<p>Estas que falaram mais, contaram um pouco de suas trajetórias como docentes, relataram suas dificuldades e episódios de adoecimento – depressão, crise de pânico, hipertensão. Todas as outras pontuaram que enfrentavam dificuldades, fosse naquela escola, fosse em outra onde lecionavam. <b>Diário de campo 1- 08 de setembro de 2010</b></p> <p>Uma das professoras disse que a profissão de docente é muito difícil e que elas precisavam de momentos assim para ter um pouco de prazer. Ela continuou dizendo que tem acordado desanimada para ir trabalhar e que tem buscado coisas fora da escola, como a música, para ter prazer na vida. Ela disse que quando o sofrimento é maior que o prazer há um desgaste emocional e físico e que tem que se esforçar</p>

para recarregar as baterias, e isto acaba gerando um desgaste. O tema sofrimento entrou em pauta. (...) Algumas professoras que já trabalharam em cargo de gestão falaram que esta é uma tarefa muito mais pesada que a docência. Falaram que a docência é o paraíso diante do trabalho que o gestor tem que fazer. O tema de sofrimento se voltou para a pressão da docência e muitas revelaram que gostavam do que faziam, mas que, muitas vezes, é difícil ter prazer com o trabalho. As professoras que falaram que a docência é o paraíso construíram esta percepção por causa de suas vivências como gestoras que foram bastante difíceis. Ou seja, os sentidos configurados foram de que realmente a docência é difícil, só que existe coisa pior, revelando que a pressão e o sofrimento permeiam esta profissão. **Diário de campo 2 - 22 de setembro de 2010.**

Três professoras chegaram e sentaram-se nas carteiras. Uma delas havia ganhado uma rosa de uma aluna e começou a falar de como esta profissão era estressante, mas se elas conseguissem fazer a diferença para uma única criança o trabalho já teria valido a pena. **Diário de campo 5 - 17 de novembro de 2010.**

O OP permaneceu conosco e entrou em uma conversa informal sobre o feriado. Em determinado momento, uma professora falou de outra que ia desfilas de palhaça em uma escola de samba e ela emendou que, como professora, não precisava nem de fantasia e outra professora falou que ela iria representando a categoria. Todas as professoras deram muitas risadas e, neste momento o OP me olhou sério nos olhos meio sem graça e meio indignado. **Diário de campo 8 - 03 de março de 2011.**

Muitas vezes escuto da sociedade: - Não concordo que professora do fundamental deva ganhar bem. É tão fácil ensinar criança a ler e escrever! **Relato anônimo - Diário de campo 10 - 07 abril de 2011.**

Uma das professoras comentou que se eu repetisse a pergunta do primeiro semestre agora, (o que mais afeta o trabalho delas na escola) as respostas seriam diferentes porque o que as têm estressado agora são os problemas com alunos indisciplinados em sala de aula. As outras professoras concordaram que no segundo semestre está mais difícil dar aulas. **Diário de campo 11 - 18 de agosto de 2011.**

Ainda descrevi a importância de mostrar aqueles dados (sobre aspectos que afetam prática docente) que para a gestão porque poderia contribuir com futuras mudanças dentro da escola. Disse que só faria isto caso elas achassem importante e se me autorizassem. Elas concordaram e uma delas falou que tudo o que estava lá no papel (futuro artigo) já haviam colocado para a gestão e eles sabiam de tudo o que se passava com elas uma vez que não eram a favor de falar pelas costas e sim, mas frente da gestão, mas disseram que não iria adiantar, pois, nada mudava na escola. **Diário de campo 14 - 13 de outubro de 2011.**

O simples fato de conversar ou existir este momento (da intervenção da pesquisadora) alivia muito as tensões do professor. **Avaliação final**

(Sobre a intervenção da pesquisadora) Relaxa o estado tenso do professor. **Avaliação final**

A descontração e a alegria são importantes para a profissão de professor. **Avaliação final**

Escrever é positivo, pois traz a tona aspectos que não havíamos pensado, mas depois de “maratonas” com os alunos escrever às vezes é estressante. **Avaliação final**

#### Impotência (não entrou na análise)

Os pais não dão importância para a educação escolar. **Relato anônimo - Diário de campo 10 - 07 abril de 2011.**

Quanto à inclusão, eu tento ajudar o aluno, mas sinto que a escola não oferece os recursos necessários; **Relato anônimo - Diário de campo 10 - 07 abril de 2011.**

Talvez eu não esteja preparada para fazer este trabalho na classe junto com os demais alunos que são normais. **Relato anônimo - Diário de campo 10 - 07 abril de 2011.**

Mas a família também é responsável, pois, muitas delas não têm tempo para orientar e olhar o caderno do filho (a). Isto porque trabalham fora (os pais). Muitas famílias não participam da vida escolar do filho (não comparecem à Reunião de Pais e Educadores). Isto me deixa preocupada, irritada, pois, nós como professores precisamos da colaboração deles. **Relato anônimo - Relato anônimo - Diário de campo 10 - 07 abril de 2011.**

Pessoalmente estou na caminhada para entender e praticar profissionalmente o que seja ciclo. Viemos de escola seriada e por mais que o discurso da prefeitura seja trabalho em ciclo, acredito ainda ter muita dificuldade em colocar em ação e por isso o “problema” ou a “problemática” caminha na linha institucional de serviço público que por vezes não dá estrutura ou muda as linhas do jogo. **Relato anônimo - Diário de campo 10 - 07 abril de 2011.**

#### Frustração

O que eu sinto chateada na escola é pelo fato de vir à escola com boa vontade de ensinar e preparar este aluno como cidadão na sociedade. Eu preparo minha aula com este objetivo. Gosto muito do que faço e sempre gostei. Mas, ultimamente tenho observado que nossas crianças (algumas) não se interessam em ouvir a explicação do (a) professor (a). **Relato anônimo - Diário de campo 10 - 07 abril de 2011.**

(Pais) têm pouco respeito pela vida escolar do filho, pela escola e pelos professores. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Como professora eu sei que sou um pouco exigente quanto ao aprendizado do aluno e quanto às tarefas apresentadas na classe. Mas tem alguns alunos que não tem limites e isto atrapalha o seu rendimento escolar. E acaba interferindo no meu trabalho, e é normal eu ficar nervosa quando isto ocorre. Pois eu quero que eles aprendam; e quero passar o conteúdo. Mas nem sempre é possível. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

O abandono da educação em casa tem um reflexo muito grande na escola, o que prejudica as relações nela existentes e o processo de aprendizagem pelo qual somos responsáveis. Daí a insatisfação nos resultados alcançados. A irresponsabilidade da família, é isso que me entristece na educação. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

(o que incomoda o professor) o que não está a meu alcance; perder tempo nas eleições e depois ver péssimos resultados. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

(frustra) o pouco tempo que tenho para organizar o meu trabalho além do tempo, o espaço, material etc. A falta de espaço na sala de aula e as dificuldades de buscar recursos para o trabalho. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Há ausência de um respaldo familiar para um melhor aproveitamento do aluno; a estrutura da escola que não comporta maneiras alternativas de trabalhar e tem a dificuldade em perceber e oferecer o que é conhecimento realmente significativo aos alunos. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Perceber que muitos potenciais são pouco desenvolvidos em virtude do tempo escolar ser tomado por situações adversas como: controle de indisciplina, separação de brigas, entre outros; perceber que a escola promove a injustiça e a inversão de valores, pois os bons alunos assistem aos que não se interessam pela escola não receberem qualquer prejuízo imediato. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

#### **Desrespeito**

Neste momento outra professora interrompeu e disse que elas viram a gestão falando mal dela pelas costas e ninguém a defendeu. Ela disse que se sentiu mal com isto e que estava pedindo remoção para outra escola. Pedi para contar o que havia acontecido e ela narrou uma história de agressão, difamação e desrespeito de uma avó de aluno contra ela, episódio este bastante injustificado e presenciado por toda a escola. A professora disse que ficou quieta diante da agressão da avó e disse que ninguém saiu para ajudá-la e que tudo aconteceu perto da Diretoria com todos lá dentro e ninguém fez nada. Depois o diretor conversou com ela e ela pediu que a escola tomasse providências. O diretor aparentemente deu razão a ela, mas depois, em uma reunião em que ela não estava ele falou pelas costas: - “A família é desestruturada e a professora é esclarecida, deveria ter entendido. Não vou fazer nada em relação ao ocorrido”. (...) A professora ficou sabendo (que o diretor falou dela pelas costas) porque as professoras contaram e ela ficou chateada com o diretor pela fala e com as professoras por não a defenderem. **Diário de campo 5 - 17 de novembro de 2010.**

A partir deste momento, começaram a se voltar para queixas em relação ao diretor: - “O gestor, quando alguma mãe tem reclamação do professor diz para a mãe ligar para o Naed ou Conselho tutelar e fazer uma queixa”. Outra professora disse que elas deveriam fazer um documento e enviar ao Naed acusando a escola, assim como o diretor faz com elas. Comecei a pontuar esta situação de guerrilha e colocar que quanto mais elas agrediram, mais a gestão se sentiria agredida e iria contra atacar: alguém teria que quebrar o ciclo vicioso. **Diário de campo 5 - 17 de novembro de 2010.**

As professoras falaram que o gestor estava tranquilo na outra reunião, mas uma professora discordou. Na opinião dela, ele estava assustado. Outra professora disse que a aparência de calma soava como descaso ou deboche. Outra revelou que ele só fica tranquilo na aparência porque é uma estratégia dele. “- Quanto mais tensas estamos, mais calmo ele simula estar”. Outra professora disse: “ele (gestor) não tem compromisso, não vê o outro e nos trata com descaso”. Outra professora falou que o descaso é um vício que vem de cima. Ela já trabalhou no Naed e sabe que lá eles tratam os gestores com este descaso e não vêm com bons olhos autonomia e crítica. Perguntei o que mais as incomodavam e disseram que era o descaso como eram tratadas (pela gestão) e como tratavam a comunidade sem se preocuparem com o bem estar ou aprendizado. Uma delas disse que estavam vivendo uma onda de medo. O gestor as deixava com medo e outra professora completou que o Supervisor o pressionava e o deixava com medo também outra professora disse: “e a gente deixa as crianças com medo também”. A onda de medo se espalha para todos os lados. **Diário de campo 6 - 01 de dezembro de 2010.**

Há a indiferença da gestão com os professores em geral; salário/desvalorização dos professores. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

O que me estressa com a direção (gestão) é a falta de envolvimento, sarcasmo, frieza, falta de interesse com relação aos alunos que apresentam indisciplina. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril**



**de 2011.**

Alunos também que falam o tempo todo e você explica várias vezes a mesma coisa e ele pergunta novamente o que há para fazer (falta de atenção). Percebo que alguns alunos estão tendo uma visão distorcida do professor, não nos respeitando mais como “autoridade” em sala de aula e sim, como “empregada ou babás”, por essa visão também ser a dos pais e responsáveis. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

(incomoda a professora) as fofocas das mães no portão da escola e a falta de educação/limite das crianças. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Comecei o trabalho com um relaxamento, mas duas professoras chegaram atrasadas atrapalhando os trabalhos. Aquela professora que nunca participa de relaxamento aproveitou o entra e sai e foi embora. Quando as atrasadas perceberam que eu já havia começado um exercício saíram novamente atrapalhando mais ainda. Eu estava sem a chave desta vez e não pude trancar. **Diário de campo 11 –18 de agosto de 2011.**

O relaxamento ia bem quando começaram uma atividade de capoeira no pátio ao lado da sala com algumas turmas da escola. O ruído era muito alto, mas optei por continuar a atividade e até usei o barulho para trabalhar a concentração no exercício. **Diário de campo 11 –18 de agosto de 2011.**

#### **Sentimento de união/confraternização**

Todas elas comentaram que se apoiam e trocam informações, sentimentos e problemas com alguma colega que têm mais afinidade e certas parcerias informais foram comentadas por elas. Inclusive algumas professoras disseram que um momento informal como, saírem, fazerem um churrasco ou tomarem um chá, seria muito bom para o bom andamento do trabalho delas na escola. Ao nos expormos parece que foi criado um ambiente de compreensão mútua que pode ter sido facilitador da demonstração de vários afetos. **Diário de campo 1- 08 de setembro de 2010**

Elas disseram que a dança evocou a alegria e a socialização, pois todas as pessoas dançavam entre si trocando os pares. Outra professora disse que sentiu uma sensação de grupo, de pertencer a um grupo através daquela grande roda (de dança). **Diário de campo 2 - 22 de setembro de 2010.**

O importante é que a dança colocou as professoras em um clima de intimidade umas com as outras e que realmente, ela quebrou barreiras de constrangimento para aquelas que estavam começando e não me conheciam e também parecia não ter intimidade com aquele grupo da manhã. Pudemos rir, brincar, nos soltar e provocar uma confraternização entre o grupo. A dança ainda tem se mostrado um bom condutor de uma vivência de fluidez para o corpo e para os afetos. **Diário de campo 8 – 03 de março de 2011.**

(Roda de conversas) Proporcionou um espaço de acolhimento. **Avaliação final**

(Dança Circular) Auxiliam na descontração do grupo e interação. **Avaliação final**

(Dança Circular) Integrava as pessoas. Ajudava nas relações diárias aproximando-as. **Avaliação final**  
(exercícios corporais em dupla) Trabalha a cooperação entre os colegas. **Avaliação final**

Gostei bastante das atividades desenvolvidas, pois eram voltadas para nós professores. Nós éramos o centro. Os problemas de alunos, escola, eram secundários e com as atividades ficavam mais fáceis de serem solucionados. **Avaliação final**

Socializar as problemáticas e encontrar pontos em comum é essencial. **Avaliação final**

#### **Confiança**

Após a dança abrimos espaço para a roda de conversas. As professoras expuseram uma série de questões relativas ao cotidiano escolar; apesar de virem na forma de queixa, ao falarem de seus problemas pessoais e profissionais, elas estavam abrindo seus afetos em uma manifestação de estarem à vontade e também ao relatarem a importância de um espaço como aquele em que podiam se colocar sem julgamentos ou críticas. Disseram que aquele momento representou a possibilidade de desabafo para a maioria e elas sentiram-se a vontade para falarem. Inclusive, criticaram várias questões da gestão, sendo que havia dois representantes lá. Parece que elas realmente querem um espaço para se colocar e que não haverá resistência para isto, mesmo que, inicialmente, seja para apontar os problemas externos a elas. Por outro lado, as colocações feitas sem reservas (minha vivência como docente) trouxeram um sentido de confiança e acolhimento para se exporem. Ao falarem de seus problemas pessoais e profissionais, elas estavam abrindo seus afetos em uma manifestação de estarem à vontade e também ao relatarem a importância de um espaço como aquele em que podiam se colocar sem julgamentos ou críticas. **Diário de campo 1- 08 de setembro de 2010**

No momento em que eu interrompi a discussão e fui organizando as falas, elas pararam e me olharam diferente. Inicialmente, parecia que eu nem estava na sala, mas quando me coloquei de forma firme, mas acolhedora, elas deixaram que eu fosse conduzindo o que inicialmente era um caos. **Diário de campo 5 - 17 de novembro de 2010.**

Este foi um dia de muitos depoimentos. Havia 11 professoras e praticamente todas expuseram questões particulares de suas vidas: problemas com os filhos, doenças na família, angústias sobre a escola. Porém

<p>um das falas mais marcantes foi sobre uma professora que deu um depoimento muito íntimo sobre sua história de vida pessoal (bem complicada) e idem sua vida escolar. O relato foi muito revelador sobre sua experiência de vida e sobre os problemas que enfrenta hoje na sua vida profissional e pessoal. <b>Diário de campo 6 - 01 de dezembro de 2010.</b></p> <p>Algumas se entregaram para a roda com total confiança e outras perceberam que não conseguiam confiar nas colegas, pois tinham medo de não a sustentarem. Uma das professoras novas que irão integrar o grupo em 2011 dizia o tempo todo: ‘confiem em seu grupo, meninas. Confiem. O grupo sustenta vocês’.</p> <p><b>Diário de campo 7 – 15 de dezembro de 2010.</b></p> <p>(roda de conversas) Foram momentos onde realmente pudemos expor nossos problemas vivenciados no dia a dia da escola. <b>Avaliação final</b></p> <p>Muito bom: acabamos falando tudo o que está preso e precisamos por pra fora. <b>Avaliação final</b></p>
<p><b>2. VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA COMO DESGASTE/DISPOSIÇÃO</b></p>
<p><b>Perdição por não conseguir lidar com as dores/problemas</b></p>
<p>As queixas que se seguiram mostraram as dificuldades das professoras em lidar com os alunos especiais e três delas atribuíram suas dificuldades à presença deles em sala de aula. O sentido configurado neste momento foi de que a culpa é do outro ou de uma doença, uma fatalidade que elas, professoras, não podem ser responsabilizadas, já que se trata de uma situação especial. <b>Diário de campo 1- 08 de setembro de 2010</b></p> <p>Ao iniciar os trabalhos propus novamente abrir o encontro com outra dança. (...) Dançamos uma quadrilha escocesa feita na primavera naquele país para celebrar o reencontro das pessoas que haviam ficado isoladas durante o inverno. É então uma dança de cumprimento e celebração da amizade, bem alegre e agitada, com troca de pares e muitos giros, apesar disso, os passos são simples. (...) Após a dança abrimos para a roda de conversas:</p> <p>Algumas professoras disseram ter como achar prazer na profissão e outras disseram gostar do que faziam. Uma das professoras comentou que tinha dificuldade de lidar com o sofrimento e desligar dos seus problemas pessoais dentro da escola. Ela estava com o pai doente e não conseguia deixar a tristeza fora da escola. (...) Todas concordaram que isto seria bom, mas que é complicado de conseguir. (...) Professoras mais experientes disseram que tiveram que aprender a “virar a chave”. Todas as outras comentaram que a docência para elas era difícil sim e que realmente era complicado não levar questões afetivas da escola para casa e questões de casa para a escola. <b>Diário de campo 2 - 22 de setembro de 2010.</b></p> <p>Em seguida uma professora emitiu uma opinião que mobilizou o grupo: “a escola não é mais a mesma e não entendo o porquê. Antes, se uma professora mandava a gente ficar quieta, a gente obedecia. Hoje, eles debocham da gente, nos chamam de chata ou nos tratam com indiferença”. E ela me perguntou: “Por que a escola mudou?” A pergunta da professora desencadeou muitas falas e todas queriam dar suas opiniões. Um falaram que os pais não colocam mais limites, que as famílias são desestruturadas, que o governo não liga para a educação e que as escolas estão largadas. Uma professora disse que os pais não estão tendo um compromisso de mandar as crianças para a escola e já não valorizam a educação como antes. Outra disse que os pais querem que a escola faça o papel deles e eduquem os filhos para eles. Todas as professoras concordaram e a conversa girou em torno de alguns exemplos sobre isto. A professora que trouxe este tema disse: “Antes, ser professora era o máximo. Hoje, ninguém quer”.</p> <p><b>Diário de campo 6 - 01 de dezembro de 2010.</b></p> <p>Uma das professoras (uma das que mais havia gostado anteriormente deste tipo de exercício – relaxamento) disse que queria ficar sentada (já não havia participado da dança). Falou que para participar daquele trabalho precisava estar com espírito para isso e ela não estava nada bem emocionalmente e queria ficar quieta observando. <b>Diário de campo 9 – 24 de março de 2011.</b></p> <p>Comecei o trabalho com 14 professoras já propondo uma dança, mas elas pediram para conversar comigo primeiro porque estavam muito chateadas com uma situação: haviam visto na Internet um artigo científico de uma aluna de psicologia que havia feito uma pesquisa na escola e elas não gostaram do que leram: não concordavam com algumas coisas que estavam escritas, reconheceram suas falas e das colegas e se sentiram expostas e enganadas porque não sabiam que as discussões que a aluna havia participado iriam virar artigo. <b>Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.</b></p> <p>Por mais que eu me esforce sinto-me sem experiência. <b>Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.</b></p>
<p><b>Opressão pelas imposições políticas</b></p>
<p>As professoras começaram a falar entre elas e polemizar um monte de questões de forma agressiva e descontrolada; faziam muitas especulações a respeito de uma mudança que a rede municipal havia colocado para elas. Todas falavam juntas de forma caótica e não se entendiam. Tive que interromper aquela confusão pois percebi que daquela forma não conseguiriam se comunicar. <b>Diário de campo 5 -</b></p>

**17 de novembro de 2010.**

Uma professora falou que a coordenação lá (NAED) é legalista e punitiva. Apelam o tempo todo para a lei e para punições como advertências, fazer denúncias, etc. Ela disse que eles pressionam as gestões das escolas em uma espécie de terrorismo silencioso. **Diário de campo 6 - 01 de dezembro de 2010.**

(Governo Federal) atribuem todas as mazelas da vida do país à educação, à falta de compromisso dos professores, à falta de formação profissional. Ou seja, desrespeito à função do professor como se fôssemos os responsáveis pela formação geral do cidadão. Enfim, o menosprezo pela carreira do educador, tanto intelectual como remuneração. Ou seja, cobra-se muito da educação, mas não dão apoio necessário. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

A Secretaria Municipal de Educação é simplesmente cumpridora das leis. É lei, cumpra-se. “Professor não questiona, não pergunta, não argumenta, simplesmente cumpra”. Qualidade de ensino para que e para quem? **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

(No município) falta o empenho em cumprir as promessas quando dizem que vão investir na educação tanto financeiramente como com reforço humano. Além de tudo ser decidido sem a participação da população, tanto das instituições como da sociedade. “Cumpra-se, aceite”. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Ser conivente com um teatro que prega que é possível haver aula de qualidade com 38 alunos em sala; fazer a linha de frente com a sociedade e responder por um complexo contexto no qual você é apenas uma peça a ser movimentada; notar que tudo é política e a última coisa que importa é o aluno realmente aprender e conseguir mudar algo em si e a sua volta. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Para o prefeito a escola é simplesmente mais uma despesa. Não gera renda. Para ele, salário de professor é caridade. Qualidade de ensino para os alunos? Nem pensar. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Políticas públicas transformam a escola em uma instituição para atendimento de problemas sociais fazendo com que a mesma fosse transformada e perdesse sua essência “cultura e saber” transformando professores em “educadores” sociais de ética, saúde, família, etc., denegrindo e taxando a imagem de professores que não recebem instrução e formação para ser um multifuncional. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Tudo na educação pública é um disfarce e não deve dar certo. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

(incomoda a professora) O descaso da prefeitura como todo ano por causa da minha situação na rede me trocando sempre de escola. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

O trabalho que desenvolvo na Educação me satisfaz muito. Como em tudo na vida da gente existem questões que interferem no equilíbrio emocional fruto dessa atividade. Eu vejo como o grande vilão dessa relação o próprio serviço público que não tem uma linha de trabalho, que não enxerga a educação como um instrumento de transformação. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

O que afeta a professora: A fala política sobre a educação (rede municipal) consequência das inverdades levadas pelas equipes gestoras (eles têm medo de levar problemas); a ingenuidade dos políticos que sempre apresentam os “modismos” na educação que, no entanto não funcionam; são muitas teorias sem a prática. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Em seguida conversamos sobre os resultados dos escritos anônimos sobre o que afeta o trabalho delas na escola. Como em primeiro lugar ficou questões relativas à estrutura da educação no Brasil, conversamos o resto do encontro sobre questões do município que estão sendo implementadas neste momento e que podem afetar o trabalho delas. Queixaram-se bastante de decisões que vêm prontas de cima para baixo sem que elas sejam ouvidas e apenas para atender índices e determinações políticas. **Diário de campo 11 – 18 de agosto de 2011.**

**Esgotamento**

A escola estava bem movimentada porque havia uma competição esportiva entre as turmas. Cada uma que entrava reclamava de como a manhã estava puxada por ter sido uma atividade de competição. As professoras chegaram à sala dizendo que estavam exaustas e não queriam dançar; queriam deitar. Falaram que os alunos estavam terríveis devido à competição e a escola estava muito agitada e elas, extremamente desgastadas. **Diário de campo 3 - 06 de outubro de 2010.**

Relatos anônimos - (professor descrevendo seu estado antes da intervenção da psicóloga)

‘Corpo cansado’.

‘Agitada, cansada’.

‘Estava cansada, com calor, desanimada e irritada’.

‘Com o corpo duro, travado e sem qualquer preocupação com o físico’.

‘Físico sem disposição, mentalmente estressada e emocionalmente abalada’.

Relatos anônimos - (professor descrevendo seu estado antes da intervenção da psicóloga)  
 ‘Estava com várias ideias e pensamentos procurando espaço na mente’ ‘Preocupada, tensa, cansada, respiração rápida e cansada’.  
 ‘Aagitada, cansada, irritada’.  
 ‘Cansada, agitada, eufórica’. ‘Preocupada com alguns fatos que aconteceram hoje’.  
 ‘Aagitada, cansada, pensando em várias coisas ao mesmo tempo’.  
 ‘Ansiosa, agitada, preocupada. Com mil pensamentos todos ao mesmo tempo, relacionados ao trabalho e ao pessoal’. ‘Estressada e ansiosa’.  
 ‘Aagitada, cansada’.  
 ‘Antes eu estava ansiosa, agitada a mil’. **Diário de campo 3 - 06 de outubro de 2010.**

Na sala estavam 11 professoras e elas comentaram que não queriam dançar pois estavam muito cansadas e que queriam fazer mais relaxamento. **Diário de campo 4 - 20 de outubro de 2010.**

As professoras continuaram a falar de algumas pequenas recompensas que tinham através de gestos individuais dos alunos e também a se queixarem de muito cansaço e de como esta profissão é estressante.

**Diário de campo 5 - 17 de novembro de 2010.**

O que me estressa: acordar cedo, a correria do dia a dia, o trânsito. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

O que me estressa é levantar de madrugada; barulho; conversar alto (muitas pessoas ao mesmo tempo); tempo limitado; trocar de escola todos os anos; tomar 4 ônibus para ir e voltar ao trabalho; sair de casa 2 horas antes para ir ao trabalho e 2 horas para chegar em casa. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

O que mais me estressa, começando pelo horário, acordar muito cedo, ficar com sono em atraso quase sempre. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

#### Desmotivação

Fomos fechando o encontro e perguntei quem ficaria na escola ano que vem com a mudança do 1º ano e poucas levantaram a mão. Falei: “vai todo mundo mudar de escola?” elas disseram que, praticamente todas pediram remoção e uma professora disse que antes as professoras eram mais unidas e que hoje, ao invés de tentarem melhorar a situação, elas apenas pediam remoção de escola. **Diário de campo 6 - 01 de dezembro de 2010.**

O mundo está competitivo e egoísta e, infelizmente, e como não poderia deixar de ser, a escola, seja particular ou pública está refletindo todo esse quadro. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

No meio desta história temos profissionais, familiares (de alunos), que não se entendem com alunos à deriva em um “mar” de lamentações e incertezas. Me sinto mais descrente hoje desse processo educacional do que quando entrei nele. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

A harmonia entre os pares fica descompassada. Eu vejo, a cada dia mais, a desesperança tomar conta das pessoas (famílias – crianças – professores). **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

A falta de metas, de objetivos claros vai aos poucos calcificando uma angústia coletiva na sociedade. Isso vem aflorar aqui, dentro da escola, onde as relações ficam cada dia mais informais, descompromissadas, onde valores importantes, essenciais para uma relação humana, se perdem na falta de cooperação entre os pares, na falta de respeito mútuo e na falta de mãos. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Fico triste, muitas vezes, quando entro em uma energia ruim, onde só se vê problemas em coisas pequenas. Estou sempre alerta para não me deixar envolver. Embora a gente perceba que a incompreensão caminha a passos largos levando consigo coisas simples e bonitas e a pureza, a inocência. Que pena! **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

O que realmente me estressa é **ser professora**. Tudo é contrário ao que eu imaginava. A profissão não me realiza. Sinto-me frustrada e descontente. Os alunos não demonstram interesse pela escola. **Relato anônimo - Diário de campo 10 – 07 abril de 2011.**

Vejo que, apesar de dizerem que elas têm percebido que meu trabalho as está ajudando, não sentiram falta do mesmo. A impressão que tive é que estão ligadas ao piloto automático: se tivermos as práticas com a pesquisadora, bem, se não tivermos, bem também. Apenas uma professora perguntou sobre minha volta para pessoas da gestão e duas outras se mostraram felizes de retomarem os trabalhos. As outras pareciam mecanicamente participativas. **Diário de campo 11 – 18 de agosto de 2011.**

As professores se dizem cansadas e desmotivadas com a rotina escolar. Os rostos parecem tristes, sem sorrisos, ligeiramente apáticos. Isto me chamou muito a atenção. **Diário de campo 12–01 de setembro de 2011**

Em seguida, elas falaram um pouco sobre o que escreveram (na avaliação final) e disseram que o

trabalho foi muito importante. Uma das professoras disse que estes espaços teriam de haver sempre porque, mesmo que algumas pessoas não gostassem, pessoalmente, ela via relevância nele, pois era a única chance de quebrar com o automatismo: parar para conversarem sobre outras coisas que fogem ao pedagógico, parar para se olharem de outra maneira, tanto em relação a si quanto ao colega, e que aquele foi o único espaço que elas tiveram para terem um tempo só para si e para se cuidarem. **Diário de campo 15 – 02 de dezembro de 2011.**

Falei sobre o automatismo, que qualquer prática profissional incorre neste perigo – transformar em algo alienado, sem um olhar crítico de sua própria prática, sem um cuidado com o corpo e as emoções como se escola fosse só para o cognitivo. Falei da imagem do Chaplin no filme “Tempos modernos” e que tínhamos de estar muito atentos com aquela forma mecanizada de se trabalhar. **Diário de campo 15 – 02 de dezembro de 2011.**

Uma das professoras se aproximou e se despediu e disse que pediu transferência, pois não aguentava mais aquela escola e que surtou um dia e entrou de licença médica – só conseguiu voltar a trabalhar a base de medicamentos. **Diário de campo 15 – 02 de dezembro de 2011.**

#### **Rigidez**

Na vivência de se soltarem no centro da roda, duas nem quiseram participar, apenas ficavam de aparadoras. Uma delas disse que não conseguiria deixar o controle de lado e a outra dizia ter problemas na coluna. **Diário de campo 7 – 15 de dezembro de 2010.**

No momento da dança, apesar de ser conhecida, parecia que era algo novo para o grupo, pois tinham esquecido os passos e tive dificuldades de ensinar a elas. Nunca peguei um grupo tão desajeitado para dançar. São mulheres com habilidades restritas ao cognitivo. Se pensarmos do ponto de vista da Psicologia Histórico Cultural, somos seres biopsicossociais e esta limitação física pode ser indicadora de limitação afetiva e social. Eis as demandas que precisam ser trabalhadas. **Diário de campo 8 – 03 de março de 2011.**

Uma professora que nunca participa dos exercícios mas que não faltou a nenhum encontro, falou que ficaria sentada. Ela só participa das danças, mas nunca dos relaxamentos. **Diário de campo 9 – 24 de março de 2011.**

Fui para a sala dos professores e encontrei a professora que nunca faz os relaxamentos. Disse que hoje ela poderia participar, pois seria apenas alongamento e uma dança – uma ciranda do Nordeste. Ela falou que não consegue se desligar e não se sente bem fazendo relaxamento. **Diário de campo 12–01 de setembro de 2011**

Havia 12 professoras na sala, pois algumas estavam em uma excursão com os alunos maiores e duas professoras que sempre participam olhando por estarem com labirintite. Comecei os trabalhos com alongamento individual e aos poucos fui incorporando a colega do lado e os exercícios passaram a ser em dupla, eu inclusive. Ao ver que era em dupla a professora que não faz relaxamento foi saindo de fininho e foi embora. Além de não conseguir relaxar também não quer proximidade com a colega. **Diário de campo 12–01 de setembro de 2011**

Foi proposital o alongamento em dupla. Até então fomos trabalhando individualmente e colocar o outro nos trabalhos tem o objetivo de fortalecer os vínculos, de fazer emergir questões que só diante do outro emergiriam, e de ir ampliando a consciência de grupo entre as professoras. Os exercícios, aparentemente simples, constavam em alongar e pender sem resistência partes do corpo com a ajuda da colega. Mas no fundo, se mostravam muito difíceis justamente porque deveriam largar partes do corpo de forma entregue, sem autocontrole. **Diário de campo 12–01 de setembro de 2011**

O exercício é bem interessante e necessário porém, não consegui relaxar, mas sinto a necessidade de trabalhar esse aspecto. **Avaliação final**

Acredito mesmo que haja resistência entre muitas pessoas do grupo a fazer um trabalho como este, mas ele é essencial para o grupo. **Avaliação final**

#### **Tranquilidade**

Ao terminarem o exercício, pedi que permanecessem em silêncio e distribuí um pedaço de papel para cada uma. Achei importante esta ação, pois elas estavam muito agitadas devido à discussão do cachorro-quente e à manhã cansativa dos jogos e achei que mais um período de introspecção faria bem a elas. Pedi então que escrevessem no papel como estavam se sentindo quando chegaram e como estavam se sentindo agora. Pedi que, ao escreverem, não colocassem o nome com o intuito de que elas fossem as mais autênticas possíveis. Após as anotações fizemos uma dança grega muito calma que também ajuda a trabalhar a concentração e o equilíbrio. Ela tem uma movimentação pendular que sempre nos leva a buscar um eixo em nós mesmos e em relação à roda. A dança se chama Menusis e é feita com passos para os lados abrindo e fechando os pés e depois para o centro, também abrindo e fechando os pés. Ao ir para o centro os braços se erguem ligeiramente para promover maior união à roda. Esta é uma dança de confraternização e comunhão grupal, pois as pessoas dançam muito próximas, os braços se tocam, a roda

se abre e se une ritimadamente. Elas falaram que gostaram porque estavam cansadas naquele dia e estavam saindo diferente de quando entraram, bem mais relaxadas e tranquilas. **Diário de campo 3 - 06 de outubro de 2010.**

‘Relaxada, me sentindo bem, despreocupada, mais calma e tranquila’; ‘Descansada. Respirando normalmente e com mais vontade e disposição para continuar o meu dia’; ‘Calma, bem tranquila; ‘relaxada, descansada’ ; ‘Mais calma, relaxei bastante’; ‘Relaxada, tranquila, vazio’; ‘Aos poucos me desliguei do mundo real, os pensamentos vão ficando mais distantes até tornarem-se leves e pequenos. O corpo passa a ser a única demanda do pensamento, você passa a sentir o funcionamento do corpo que se torna relaxado’ ‘Físico relaxado, mentalmente sossegada e emocionalmente tranquila.’; ‘Desacelerei por completo e parece que agora estou pronta para a 2ª etapa (p/ o período da tarde). **Relatos anônimos - Diário de campo 3 - 06 de outubro de 2010.**

‘As danças me auxiliaram nas tensões corporais causadas pelos bloqueios. Fiquei mais calma’; ‘Gosto muito dos momentos de “desativar” nossa rigidez tanto corporal como emocional’; ‘Excelente para o corpo e mente’; ‘Qualquer atividade que vem de encontro ao seu bem estar é ótima; ‘Acho fundamental essa prática para meu bem estar’; Senti-me muito bem; também o corpo ficou mais leve’.  **Avaliação final**

### Entrega

Durante a dança rimos muito porque ela é muito alegre. Chamou-me a atenção uma professora que estava inicialmente na defensiva, rosto fechado, e depois se soltou muito e estava visivelmente tocada pela alegria e soltura da dança. Disseram achar deliciosa (a dança) e estavam se sentindo muito leves. Outras professoras relataram novamente a leveza e uma delas (novata) disse ter começado tensa e terminado muito leve. Duas professoras mais experientes erravam muito, mas davam muita risada de seus erros (outra proposta da dança é se divertir, mais que se preocupar em acertar). **Diário de campo 2 - 22 de setembro de 2010.**

Outra professora disse que foi importante perceber pela dança que o outro erra e que temos que aprender a aceitar nossos erros e os dos outros. As professoras concordaram e disseram que, terem dado risadas juntas, mesmo que tenham se atrapalhado muito, foi uma experiência boa. **Diário de campo 6 - 01 de dezembro de 2010.**

Uma delas tentou racionalizar os passos antes da dança (contar, explicar) e eu disse que o mais fácil era soltar o corpo pelo ritmo da música e não pensar tanto. Ao final esta professora disse que realmente não adiantava ficar no cognitivo. Só quando ela parou de se preocupar com os passos e com erros e acertos é que conseguiu dançar. Complementei o comentário dizendo que a proposta não era ter que acertar os passos, mas simplesmente dançar da forma como nosso corpo conseguia. Apesar de se atrapalharem muito, entraram no espírito de se soltar na e pela música e pelo ritmo. **Diário de campo 9 – 24 de março de 2011.**

Havia poucos professores no trabalho e pareciam sem motivação para participar. Abri o trabalho propondo dançarmos uma dança inglesa (...) bem fácil, usualmente utilizada com crianças. Ela imita movimentos da terra, do vento, do fogo e da água. Ela é feita em uma sequência de 4 coreografias diferentes, cada uma representativa de um destes quatro elementos. Os passos que simbolizam a terra são feitos apenas caminhando em roda reforçando o pisar no solo; os passos do vento simbolizam o seu rodopio e fazemos cruzando as pernas para esquerda e direita. Os passos do fogo imitam as chamas e o grupo anda para o centro batendo palmas para o alto que simbolizam seu crepitar. A última sequência da coreografia representa a água e fazemos os movimentos em forma de ondas ora com os braços ora com as pernas.

Eu a escolhi porque era uma dança pouco complexa, uma vez que as professoras têm apresentado dificuldades com os passos e também, porque não tem giros e algumas professoras abandonam o trabalho por conta de terem labirintite. Mesmo sendo uma dança de crianças, elas acharam difícil, mas a grande maioria conseguiu executar os passos. É uma dança bem suave, com movimentos harmônicos e, aos poucos, as vi sorrindo, se soltando e aproveitando o ritmo da dança para descontraírem. Ao término da dança conversamos um pouco sobre ela e as professoras falaram que foi muito gostosa e relaxante. (...)

Passamos para uma ciranda do nordeste “Lia de Itamaracá”, música de Pernambuco. Toda ciranda do nordeste dança-se com passos básicos que podem ser feitos lentos ou bem rápidos, praticamente pulados. Elas pegaram fácil, pois são simples. O canto também é conhecido – algumas já sabiam a letra. Diferentemente das danças europeias, esta não tem CD e cantamos enquanto dançamos. Percebi, que foi uma das danças que mais mexeu com elas em termos de entusiasmo e envolvimento. A roda girou em um ritmo que elas mesmas iam dando no embalo da alegria e dos pequenos pulos. Falaram que esta foi uma das danças que mais gostaram até hoje e quiseram repeti-la mais uma vez. Diante da motivação delas, parece que estou encontrando um caminho para superar o automatismo. Mesmo com labirintite, uma delas disse que iria dançar até ficar zozona e ter que sair da roda. (...) Relatei que eu percebia que

começavam um pouco tensas e iam se soltando ao ponto de gostarem de dançar. Elas concordaram e uma delas disse que na dança de hoje havia acontecido isto com ela e que foi se transformando e se soltando no transcorrer da dança. **Diário de campo - 13 – 15 de setembro de 2011.**

### 3. A DANÇA COMO PROMOTORA DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR

A escola estava um caos por causa de uma mudança imposta pelo município e que iria afetar a vida dos alunos e dos professores. As professoras discutiam, se mostravam raivosas e ninguém escutava ninguém. Tive que interromper: “Vocês estão se fazendo um monte de perguntas, pois estão cheias de dúvidas e uma não escuta a outra. Primeiro me expliquem o que está acontecendo para que eu possa tentar ajudar vocês; segundo, coloquem estas perguntas no papel e vamos organizá-las para que levem à gestão e tentem esclarecer as dúvidas”. (...) Elas concordaram e começamos a conversar sobre formas de lidar com o que estava acontecendo e sobre o que sentiam em relação às mudanças. A conversa virou para queixas contra a gestão. Comecei falando que teriam de clarear a forma de comunicar com a gestão e que seria interessante elas levarem questões para pensarem e decidirem juntos e não, sair pressionando ou provocando os gestores. Pegamos as perguntas que iriam fazer sobre as mudanças na escola e vimos que muitas delas tinham tom de acusação/provocação e começamos a reformulá-las com o intuito de realmente esclarecer e não o de agredir. (...) Fomos então fazer uma pauta para a reunião e elas foram revendo formas de colocar as coisas sem que tivesse o sentido de ameaça. Repassamos formas mais claras e menos agressivas de conversarem com os gestores. (...) Comentei: -” Viram como vocês estão com as ideias mais claras agora que colocaram as coisas para fora e fomos organizando pensamentos e emoções? Vocês têm com esse desabafo a chance de transformar as emoções. **Diário de campo 5 - 17 de novembro de 2010.**

Uma das professoras disse que tem pensado em nossas práticas sempre que está estressada e diz que tem parado para respirar no trânsito, no trabalho e em casa. Disse, inclusive, que tem dormido melhor e que seria bom se tivéssemos encontro todos os dias (em tom de brincadeira). Outra professora disse que tem se lembrado muito também das coisas que ela tem vivenciado no grupo.(...) Ela então relatou que pegou a filha pelos cabelos e ia bater nela, mas se lembrou de nossos encontros e parou para respirar e refletir sobre o que ia fazer. A professora disse que conversou com ela em vez de bater. Se fosse em outro momento ela disse que a filha teria apanhado. Outra professora descreveu que depois que elas começaram a fazer as danças, sentiu que o grupo mudou e que ficaram mais unidas.

(...) falaram como foi importante para o encontro com a gestão a conversa do nosso encontro anterior sobre comunicar-se sem agredir. Elas perceberam que eles ficaram mais tranquilos com elas e que mudou o jeito de falar com as professoras. Eu disse que se elas chegassem atacando, a resposta dele seria na mesma medida. **Diário de campo 6 - 01 de dezembro de 2010.**

(opinião das professoras sobre as intervenções) ‘Essas práticas despertam uma consciência corporal maior, aumenta assim as percepções das emoções e sentimentos. Ajudou-me a ficar mais centrada’; ‘Também aumenta as percepções emocionais e os sentimentos alinhando a mente e o corpo. Ajudou-me a restaurar o equilíbrio interno’; Eu, particularmente, sempre aprendo, cresço e me ilumino com as atividades/dinâmicas de trocas e compartilhamento’. **Avaliação final**

Quadro 2 - Unidade de análise: EXPRESSÕES AFETIVAS ESCOLA 2

<b>EXPRESSÕES AFETIVAS</b>
<b>1. VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA COMO DESAMPARO/AMPARO</b>
<b>Solidão - sentimento de ter que se virar sozinho</b>
<p>(falando sobre minha proposta) A 1ª professora que começou a falar se emocionou, ficou com os olhos cheios de água. Disse que precisava muito de atividades assim porque na escola não têm espaço para se expressarem; tudo cai nas costas dos professores e eles não tem com quem dividir. <b>Diário de campo 1 - 28 de fevereiro de 2012.</b></p> <p>O sistema, assim como a comunidade (família) menospreza o trabalho docente, julgando que a culpa de uma educação de má qualidade seja apenas dos professores. <b>Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.</b></p> <p>A relação com os alunos é a que menos estressa quando está “tudo sob controle” (aula bem preparada, aula que toca, é envolvente). <b>Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.</b></p> <p>(o que a desgasta) Ter que dar conta de determinado conteúdo, essas coisas. E tem a própria parte pessoal de querer muito, passar muito. Esses muitos vão estressando a gente. <b>Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.</b></p> <p>E a instituição exige muito dos professores, mas quando o problema está é no sistema (educacional). <b>Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.</b></p> <p>Na escola há a limitação da equipe gestora quanto às ações educativas e ao apoio que poderiam oferecer aos professores. <b>Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.</b></p> <p>Aqui tudo fica muito a cargo do professor que já tem muitas coisas para realizar. <b>Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.</b></p> <p>Uma outra disse que o governo não valoriza o professor, não é só o aluno que desrespeita o professor. Disse que o governo só se interessa pelos índices e não em qualificar o professor (parece que leu nossas pesquisas!). O que importa é o índice x ou y, ter tantos alunos na escola, inclusão e ‘se vira professor para dar conta de tudo sozinho’. <b>Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012</b></p> <p>Quando mencionei que o professor se sente o único responsável pela educação e que a mesma engloba aspectos macroestruturais os professores também se manifestaram dizendo que a escola cobra deles como se fosse só deles o papel de educar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ‘se o aluno não aprende é porque o professor é despreparado’.</li> <li>- ‘se o aluno tem problemas é porque o professor não dá conta’.</li> <li>- ‘se o aluno bagunça é porque a aula é desinteressante e a professora é pouco criativa e tem de mudar sua dinâmica para agradar o aluno’.</li> </ul> <p><b>Diário de campo 12 – 20 de novembro de 2012.</b></p>
<b>Profissão marcada pelo sofrimento</b>
<p>Outra professora disse que tinha dificuldade de relaxar ao sair da escola e desligar dos problemas do dia a dia. As professoras concordaram que não se desligavam da escola em casa. Esta virou a tônica da conversa. Falaram que não levam problema de casa para a escola até porque não dá tempo para pensarem, mas levavam questões da escola para dentro de casa. Uma das professoras colocou que se doava mais aos alunos do que aos filhos porque a escola sugava tudo dela; outra concordou e disse que ao chegar em casa acabava pedindo aos filhos um tempo porque ela chegava esgotada. Outra dizia que tinha de bancar uma pessoa anormal porque aguentava na escola muita coisa que não aguenta em casa em sua rotina. Ela disse que não achava justo ter que aceitar um monte de coisas que não é dela aceitar. (...) Ela disse que era o desrespeito, a indisciplina e que na casa dela ela não admitia certas coisas que tinha de admitir na escola porque o professor tem que ser paciente e aguentar desaforo acima do normal. Outra professora concordou e disse que o professor era super-herói por ter que aguentar tanta coisa calada com medo de represália dos alunos e pais. <b>Diário de campo 3 – 27 de março de 2012</b></p> <p>O trabalho docente é estressante, principalmente pela falta de interesses dos alunos, pois quando eles se interessam, ficamos satisfeitos e conseguimos superar as dificuldades. <b>Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.</b></p> <p>(cansa) O estresse e a ansiedade e os excessos, as várias demandas que fazem parte (do trabalho docente). <b>Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.</b></p> <p>É muito ruim ter de chamar a atenção da turma quase que diariamente para conseguir obter algum resultado. Muitas vezes temos de nos “vestir de uma armadura” dura e inflexível para exigir disciplina e</p>



ordem. Isto nos angustia muito pois não podemos, em todos os momentos, nos relacionar de maneira amigável com todos os alunos, porque eles poderão caracterizá-lo como um professor “amiguinho” e permissivo e não reconhecerão mais sua autoridade. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

A longa jornada em sala é extremamente estressante, principalmente quando há a necessidade de torná-la a maior possível por conta do salário que se faz imprescindível em casa. Essa rotina torna a relação pessoal (conjugal, mãe, pai, filhos) desgastada e atribulada pois, o professor não tem às vezes a energia necessária para atender a todos estes entes e suas necessidades, pois ainda leva trabalho para casa (provas, atividades, planejamento). **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Quando (o professor) chega ao ambiente escolar encontra as resistências fortalecidas, são os alunos desinteressados, apoiados indiretamente pelos pais que se sentem afrontados quando seus filhos não desempenham um bom papel de aluno na escola. A violência velada (ou não) que muitas vezes destrutura o professor e torna sua jornada até insuportável! **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

A necessidade de assumir um número grande de salas para obter salário razoável. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

O professor doa tudo o que pode, sem ter retorno. A autoestima fica muito baixa e o desmotiva muito, mas continuamos a batalha sem deixar-nos esmorecer tanto. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Falta tempo para se dedicar a família e fazer atividades prazerosas. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

- Isto que ela falou é importante porque o professor se cobra muito e não se permite errar. Quer fazer tudo certinho: dentro da escola, dentro de casa. O professor não para de se cobrar, na profissão ou fora dela, como mãe, como esposa, como mulher, como dona de casa. Isso de ser certinha está embutido na gente!

- A gente (falando do professor) tem isso mesmo – quer ser certinha em tudo e acaba ficando chata. **Diário de campo 6 - 22 de maio de 2012.**

Um professor disse que antes os professores eram referência, mas que hoje não é mais assim. Ele vê que não respeitam mais o professor como deveriam. Um dos professores soltou a frase: ‘o professor é um m... para o aluno’. Outra disse que não precisa só melhorar os cursos de formação, mas também, de valorizar o professor, valorizar a profissão que passou a ser considerada de risco. Outra disse que o estresse é tanto que ninguém mais quer dar aula: ‘virou sim profissão de risco’. Outra disse que perguntaram para ela: mas vai ser professora? Sai fora! E ela disse: ‘mas eu gosto de ensinar e vou continuar, mesmo diante de tantas dificuldades (essa é a professora da escola difícil que puxou a conversa sobre a docência). Um professor disse que teve três amigos que entraram em sala de aula e desistiram no primeiro dia de aula. **Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012**

#### **Impotência (não entrou na análise)**

#### **Frustração**

Disse se sentir muito frustrado por dar aula e não ver retorno no aprendizado do aluno e ainda ter que passá-lo de ano: “eu tinha quatro alunos que não sabiam escrever no 9º ano e eles não repetiram, passaram. Isto é muito frustrante”. Duas professoras que já haviam falado disseram que também se sentiam muito frustradas porque se esforçavam e não havia um retorno por parte dos alunos, mas eles, professores, são cobrados. Uma delas disse: - não falo nem pelo salário, a frustração é pelo trabalho sem retorno. Outra professora disse: mas o salário também é importante e pesa nesta frustração. A 1ª professora respondeu que entendia, mas, para ela o pior era fazer, fazer, e não sair do lugar. Além disso, o fato de ser responsabilizado por algo que não depende só deles, e mesmo assim se sentir responsável por algo que não está funcionando é mais frustrante que o salário. **Diário de campo 1 - 28 de fevereiro de 2012.**

Eu já cheguei bastante frustrada pelas aulas da manhã, pois foi marcado para fazer um trabalho (de manhã) e alguns alunos não trouxeram os materiais necessários e ficaram indignados quando lhes chamei a atenção. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012**

Não ter tempo suficiente para preparar aulas mais bem elaboradas e criativas. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

(desgasta) A falta de interesse dos alunos e famílias pelos processo ensino-aprendizagem. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Para mim, mais do que stress, sinto-me frustrada em todos os sentidos. Sinto que o meu trabalho não é respeitado e que mesmo dentro da própria instituição existem alguns colegas que me tratam de uma forma estranha. É claro que isso gera stress, mas, é consequência de tanta frustração, de não conseguir alcançar o objetivo final – aprendizagem. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Para mim a frustração envolve todos os aspectos citados: pessoal, institucional, político etc.; acho que a base está errada e quando ela está errada tudo deveria mudar. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.** Os professores têm problemas com irmãos, pais, de saúde, mas, principalmente com o salário, pois ao final de um mês de trabalho duro ver que o seu soldo é uma piada, nos deixa tristes.

**Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Me incomoda o “faz de conta” na educação. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Estamos vivenciando a época do oba, oba, onde tudo pode, onde os exemplos nem sempre são os melhores caminhos. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Penso que a família está cada vez menos preparada pois a maioria são pais jovens e que pensam igualmente e agem da mesma forma com os filhos. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Outra professora emendou e disse que as famílias não endossam o respeito, a convivência. Deu um exemplo de como as famílias estão desagregadas: cada um come separado, na frente de sua TV dentro de seu quarto e não há muito diálogo. Não há afeto, não há família, não há convivência e esta falta da família se reflete na escola. **Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012**

Ela disse ainda: ‘lidar com o afetivo passa pelo salário porque ganhar o que ganhamos mexe com a autoestima’. **Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012**

Mesmo sabendo que nada vai mudar é importante o professor colocar para fora todas suas frustrações e faz com que o mesmo se sinta melhor. **Avaliação final**

(com a intervenção da pesquisadora) Pudemos botar para fora nossas angústias, mas sem encontrar soluções. **Avaliação final**

#### **Desrespeito**

(desgasta o professor) alunos difíceis de trabalhar por não respeitarem o ambiente e quem está ali dentro. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Uma professora disse que o professor era super-herói por ter que aguentar tanta coisa calada com medo de represália dos alunos e pais. **Diário de campo 3 – 27 de março de 2012**

(desgasta) Falta de educação dos alunos. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

(o plano) Relacional é o pior. Os alunos não têm limites (a maioria), não respeitam e nem valorizam tudo o que recebem. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

A indisciplina, o barulho, a falta de respeito por conta dos alunos. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Uma professora disse que ‘aqui também temos muitos problemas e o que acontece é que os alunos estão carentes de disciplina, respeito pelo professor. Inclusive na escola particular tem muito problema em função da falta de limite’. Disse ainda que o desrespeito existe entre os colegas, com o professor e dentro de casa. ‘Não há mais disciplina’. **Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012**

#### **Sentimento de união/confraternização**

Nunca tive problemas de relacionamento com colegas de trabalho e isso é algo positivo e motivador. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

- ‘Senti a mesma coisa: leveza, mas também teve algo legal -pude olhar para o outro e ser olhada. Senti-me valorizada por isso porque tivemos uma sintonia um com o outro no cumprimento. Senti-me reconhecida’. **Diário de campo 6 - 22 de maio de 2012.**

Quando as mãos se encontraram senti alegria e prazer por estar compartilhando com todos aquela dança. Gostei do encontro das mãos no centro, senti um compartilhamento com o grupo. Achei prazeroso dividir esta sensação de união com o grupo.

Falei com o grupo sobre a simbologia da dança – comunhão do grupo pela proximidade dos corpos e disse que algumas professoras haviam percebido justamente isto – disse para a professora que falou da sensação de compartilhamento que a qualidade da dança era aquela mesma. O aspecto lento e meditativo acabava proporcionando um movimento grupal ritmado que, muitas vezes, provocava uma vivência de união. **Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

(falando sobre as danças) Gostei bastante. É relaxante, ajuda na integração dos professores. **Avaliação final**

Adoro as danças circulares. É um momento de descontração, interação entre os pares, uma viagem relacionando a música e a dança. Penso que essas danças podem ser partilhadas e sempre alguém vai gostar. **Avaliação final**

Ocorreram trocas de experiências entre os professores e foi de muita utilidade para professores com pouca experiência e para os veteranos. **Avaliação final**

Para mim foi 10 porque foi um momento de integração entre o grupo e de relaxamento pessoal onde desliguei dos fatos ocorridos no dia a dia. **Avaliação final**

<b>Confiança</b>
<p>Fizemos duas danças de quadrilha (uma inglesa e outra escocesa) neste dia, pois era mês de junho. Durante as danças as pessoas iam se soltando, dando risadas, fazendo brincadeiras e algumas se entusiasmaram girando mais do que a dança pedia. Nos sentamos para conversar e uma das professoras pediu para falar algo que a estava angustiando: descreveu uma realidade bem dura de uma escola conflituosa que trabalhava na mesma cidade. Todo o grupo se mobilizou para ouvi-la e ajudá-la no enfrentamento das situações que ela descrevia. (...) A professora disse que conversar sobre o assunto, por pior que seja a situação dá um alento pois eles podem dividir as dificuldades e até achar um caminho comum, uma solução para algum problema. <b>Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012</b> (roda de conversas) Muito bom para expressarmos nossos problemas e angústias. <b>Avaliação final</b> Também foram bons momentos e me senti bem em falar e ouvir, pena que falar não seja uma solução, mas nos ajuda. <b>Avaliação final</b></p>
<b>2. VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA COMO DESGASTE/DISPOSIÇÃO</b>
<b>Perdição por não conseguir lidar com as dores/problemas</b>
<p>No dia combinado cheguei à escola e uma das gestoras me olhou com uma cara de espanto e exaustão. Perguntei se ela se lembrava que eu iria lá e ela disse que não. E completou dizendo que não havia arrumado nada do que eu havia pedido (uma sala para dançarmos e aparelho de som). Ela perguntou se eu poderia trabalhar assim mesmo e emendou falando que a escola estava uma loucura. (a gestora) pediu que eu entrasse na sala dela e me disse em tom de desabafo, quase desespero que precisava respirar pois estava sem funcionários, sem professor e com a escola cheia de alunos. Havia 70 aulas sem professor, pois eles assumiam a disciplina e pediam licença médica. Aconteceu com quatro professores em seguida na mesma matéria (eles pegam a matéria pedem licença e outro professor entra e pede licença). Comentou que o Estado estava pagando para quatro professores darem uma disciplina e eu não havia professor para dar as aulas.</p> <p>Ela dizia isto em tom de indignação misturado com desespero, sensação de não ter saída. Dizia que dava vontade de chorar pois tinha muito que fazer e não dava conta. Disse ainda que não sabia se eu poderia usar o espaço do HTPC porque precisava conversar com os outros professores e tentar arrumar professores eventuais. <b>Diário de campo 1 - 28 de fevereiro de 2012.</b></p> <p>Gestora virou-se para mim e disse: “Tá vendo como são as coisas? Será que a escola tem jeito? É muita coisa para a gente resolver! Você consegue achar uma solução para isto?” <b>Diário de campo 2 – 13 de março de 2012</b></p> <p>Fiz alguns comentários sobre a importância de se respirar adequadamente e uma das professoras levantou a mão: Você vai ensinar a gente a lidar com o controle das emoções? E começou a desabafar. Disse que não estava conseguindo se controlar em sala de aula diante da indisciplina dos alunos e que muitas vezes só chorando é que os alunos paravam de bagunçar. A professora culpou a si mesma por ser mais sensível que a maioria das pessoas e disse que queria lidar melhor com suas emoções. <b>Diário de campo 2 – 13 de março de 2012</b></p> <p>Uma delas (a que disse que é inexperiente e a semana havia sido muito pesada) disse que pegou o aluno pela camisa e ia fazer uma besteira, mas parou para pensar. Disse que na certa iria ter tido problemas legais se tivesse continuado.</p> <p>Outra pessoa disse que a educação mudou e o professor não está preparado para a ela. A questão não é de conteúdo, mas de lidar com os conflitos dentro de sala de aula. Há alguns anos atrás o professor disciplinava o aluno com uma régua e os pais até endossavam, mas hoje o professor tem que ser benevolente, paciente, bonzinho e não pode disciplinar o aluno porque esta postura plácida é cobrada dele. Mas que a faculdade não ensina o professor a lidar com isto, com suas relações e emoções e que isto seria uma questão do psicólogo e não do professor. Disse que eles têm que bancar psicólogo do aluno. Outros professores concordaram e disseram que tem que aguentar uma situação de pressão que eles não estão preparados e que inclusive não acham certo não poder reagir ao desrespeito dos alunos. Uma das professoras disse que os alunos as testam para ver se colocam limite. Eu disse que têm que colocar limite nos alunos e não dá para ser ‘o bonzinho’ o tempo todo. Elas falaram que isto é difícil. Eu coloquei que uma das questões que eu abordo no doutorado é a necessidade de se instrumentalizar o estudante de licenciatura a lidar com estes afetos. Concordei com a fala que a questão não é didático-pedagógica, mas de lidar com as emoções, e conflitos relacionais. <b>Diário de campo 3 – 27 de março de 2012</b></p> <p>Logo em seguida chegou uma professora (a que havia pedido para não dançar no outro encontro por estar exausta). Ela chegou dizendo: “hoje estou ótima! Posso dançar, fazer qualquer coisa porque estou me sentindo super disposta. Faltaram dois alunos hoje que fazem toda diferença na sala. Parece pecado o que vou dizer, mas eles fizeram tanta diferença que a sala de aula era outra! Como pode duas pessoas atrapalharem tanto o andamento de uma sala e mexer tanto com ela!”. <b>Diário de campo 5 - 24 de abril</b></p>

**de 2012.**

(desgaste) No pessoal, por muitas coisas, principalmente por estar casada e ter que morar com meus pais, por escolher ajudar o marido em seu trabalho. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Acredito que direciono muito mais do meu tempo pessoal pensando em assuntos das escola do que os meus assuntos. Eu permito que os assuntos escolares invadam demais a minha vida e preciso aprender a separar para não me estressar tanto. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Às vezes conversa-se muito com os alunos e nada resolve. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.** Com relação aos alunos, a maioria é comprometida, mas, a minoria que não é, me estressa muito e me deixa angustiada, mina todo um trabalho e chega a desestimular os bons. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

(desgaste) No institucional muitas vezes a desordem gerada por certos comentários, atitudes e muitas vezes pessoas “mandando” demais. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Ter que se adaptar ao esquema de uma escola é bem estressante, pois prega uma coisa para os outros na rua e dentro do seu trabalho faz outra; isto é fácil. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Começamos a conversar sobre a docência pois uma das professoras se mostrou bastante angustiada com outra escola em que trabalha e disse que eu precisaria de fazer um trabalho deste tipo lá. Ela disse que na outra escola (de periferia) predomina violência, tráfico de drogas e que ela não produz lá o que produz aqui (na escola de nossa intervenção). Ela fala que às vezes tem que sair da sala, lavar o rosto e voltar para conseguir lidar com os alunos pois constantemente sofre agressão por parte deles e o clima é muito pesado. Descreve que a ronda escolar tem que ir lá quase todo dia por questões de tráfico, roubo e violência, inclusive com casos de uso de droga dentro da escola. Fala que o rosto dos professores daquela outra escola traduz um esgotamento que fica transparente e que percebe que na ‘nossa’ escola, os professores têm a aparência de mais disposição e é uma outra realidade. Mas que quando escuta as coisas que acontecem dentro da escola mais violenta ou então no bairro ao redor dela, é difícil não se contagiar com tudo aquilo e acaba entrando no clima de lá.

Os professores da escola II falaram que lá eles têm muitos problemas também, inclusive, droga e violência, mas nem tanto quanto a outra escola. Disseram que às vezes um aluno é capaz de corromper toda uma sala e que isto existe em qualquer escola.

Outra professora diz que o professor precisaria ser um pouco psicólogo e ter um *feeling* para lidar com os alunos porque cada um pede uma coisa diferente e o professor não pode agir de uma forma padronizada, mas perceber o que cada um precisa, o que toca o aluno. Falei que era importante o professor saber lidar desta forma, mas que os cursos de graduação o preparavam para isto? Os professores disseram que não e outra disse: ‘mas isto não é função da gente, é do psicólogo, a gente está sobrecarregado e tem que dar conta de tudo na escola’.

Os professores concordaram que teriam que saber lidar melhor sobre as questões afetivas de uma forma mais prática. Uma delas disse que muitas vezes é isto que pesa e não só o pedagógico. Eu respondi que isto é dado de pesquisa: muitas vezes o afetivo representa um problema maior que o pedagógico. **Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012**

Outra pessoa da gestão apareceu e viu que eu havia arrumado a sala (sozinha) e, um pouco constrangida, trouxe uma fala importante, apesar de perceber que era para justificar a omissão da escola. Ela disse que não sabia como estava de pé, que tinha casca grossa, mas estava acabada. Dizia que talvez precisasse de terapia. Descreveu algumas situações (do contexto escolar) que poderiam sensibilizar as pessoas mas ela disse que não se sensibilizava mais e que estava preocupada com isso.

Neste momento os professores chegaram - apenas 7. A CP chegou e viu que tinha pouca gente e foi chamar a diretora. Acredito que era para ter um número maior de participantes. A diretora veio e justificou-se: duas professoras (que nunca faltavam) entraram de licença por motivo de saúde – uma quebrou o pé e a outra ‘teve que se afastar’. Outra havia faltado porque estava com gastrite e labirintite. E outra do grupo estava lá, mas disse que não iria aguentar participar naquele dia, pois estava exausta. Na verdade a feição de praticamente todos os professores era de exaustão e falamos um pouco sobre isto. Uma das professoras disse: - não tenho tido vontade de vir para a escola e nem aguento levantar da cama. O corpo não responde de tão cansada que estou, na verdade me sinto exausta, sem energia para nada, principalmente levantar da cama. Outra disse: - aconteceu tanta coisa neste bimestre que estamos todas muito cansadas, mas prefiro não falar nisto agora. Quero desligar a cabeça dos problemas. **Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

Foi unânime a opinião que o professor não sabe e precisa aprender a lidar com este tipo de questão que foge do pedagógico e reside aí a grande dificuldade do docente na atualidade. **Diário de campo 12 – 20 de novembro de 2012.**

### Opressão pelas imposições políticas

A professora ao lado dela começou a falar e a voz quase não saía, parecia muito tensa ou emocionada porque tinha dificuldade em falar. Disse que o professor sabe muito bem o que acontece em sala de aula, o que daria certo e o que não funciona, mas eles têm que se guiar pelo que é imposto acima deles e acabam se frustrando porque veem que as políticas para educação são falhas, não dão certo e o professor pouco pode fazer em relação a isto. Disse se sentir frustrada e impotente. Outro professor disse que o Governo impõe coisas lindas no papel, mas não preparam o professor para isto – e deu o exemplo da inclusão dizendo que ao professor cabe lidar com este assunto sem estar preparado para isto. Disse também que está quase se aposentando, e fica muito frustrado ao ver que alunos do 9º ano não sabem nada do que foi ensinado e eles têm de ganhar nota mesmo sem merecerem porque assim a lei impõe. Uma das professoras que já havia falado ainda disse que o Governo colocava nas secretarias e ministérios só pessoas que não tinham experiência com a escola e as políticas eram inadequadas por isso. “Ninguém nos escuta porque só nós é que sabemos o que passamos aqui, o que é bom para a escola, o que dá certo e o que dá errado. Quem está lá de cima, não faz a menor ideia do que acontece aqui e do que é preciso mudar.” **Diário de campo 1 - 28 de fevereiro de 2012.**

(desgaste) No político, por cada vez mais estabelecerem critérios que julgam bons (sem estarem em contato com a escola) não saberem as necessidades reais de cada local. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

As leis e normas que parecem atrapalhar e não favorecem o profissional em sala, com todas as questões burocráticas que demandam tempo e energia, e muitas vezes, parecem não surtir efeito nenhum. A competição por uma bonificação relacionada e vinculada a um resultado que não depende exclusivamente do professor! **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

(afeta) Progressão continuada que deixou bem claro aos alunos e aos pais que não é mais preciso estudar para passar de ano. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Político (sistema) seria o 2º pior (aspecto que a afeta), pois criaram um sistema em que o professor perdeu a autoridade dentro da sala de aula. Más condições, falta de valorização, tanto financeira como pelo profissional em si. Há um enorme montante de leis que só funcionam na teoria. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Os políticos brasileiros não se preocupam com a educação pois, eles não querem um cidadão crítico e sim um analfabeto funcional. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

No âmbito maior há a falta de valorização e reconhecimento por parte das políticas de ensino. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Acredito que seja necessário pessoas que estejam mais próximas ao dia a dia de uma escola. Para organizar as coisas no papel é tudo lindo, mas na prática a coisa é diferente. Eles precisam vivenciar mais o nosso dia a dia, só assim acredito num caminho de luz para a educação. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Institucional: a escola pública no Brasil é uma instituição que ruma para a falência devido ao fato da grande liberdade que se dá para os alunos. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Como reflexo pratica-se hoje na escola a política do falar sem pensar nas consequências, do agir indiscriminadamente sem orientação familiar, sem noção do que seria o certo e o errado para cada situação apresentada. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

A política fala, sustenta e convence; o povo ouve, acredita e vota. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Outro tema que mobilizou os professores foi quando contextualizei os problemas da educação e os trouxe para as políticas públicas. Os professores reclamaram que a escola tem que ter um nível de aprovação específico, caso contrário o Fundep não libera verba. Assim os professores são pressionados a passar de ano alunos despreparados. Reclamaram que têm muitos alunos que mesmo no fundamental II não sabem ler e escrever direito e, mesmo assim, passam de ano. **Diário de campo 12 – 20 de novembro de 2012.**

### Esgotamento

(professor se diz) Fisicamente cansada, pois é final do dia com vontade de ir embora, mas curiosa ao mesmo tempo. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

(professor se diz) Fisicamente um pouco cansada porque já trabalhei no período da manhã, emocionalmente muito sensível. Mentalmente ansiosa e cansada. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

Depois de várias coisas no dia, prefiro ser ouvinte. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

(professor se diz) cansada fisicamente **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

Físico: dores nos ombros, leve dor de cabeça. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

(professor se diz) Cansada e angustiada porque a jornada continua em casa, mas não com a família como deveria ser, mas dando continuidade às atividades de trabalho. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

Me sinto exausta, esgotada. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

Hoje cheguei a este encontro fisicamente cansada, mas ainda com energia para continuar. Mentalmente e emocionalmente exaurida. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

Com raiva, frustrado, triste, cansado, dor no corpo e fadiga mental. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

(professor se diz com) Ansiedade, pensando nas situações didáticas do dia, nos materiais necessários, etc. Venho me desafiando a trazer menos coisas, a controlar esse nível de estresse. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

(professor se diz) Agitada, preocupada. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

Mental e emocional: irritada com certas situações, contente pela evolução do trabalho desenvolvido em sala de aula. Preocupada, apreensiva, ansiosa, desgostosa. **Relato anônimo - Diário de campo 2 – 13 de março de 2012.**

Falei que eu tinha trazido outra dança para aquele dia e uma das professoras que é sempre participativa disse que não aguentaria dançar naquele dia porque esta exausta visto que foi dia dos alunos avaliarem os professores e a escola e eles estavam esgotados. Os outros integrantes concordaram que estavam exaustos. (...)

Perguntei se todos se sentiam exaustos para dançar e metade queria fazer apenas relaxamento e a outra metade queria dançar. Decidi que faríamos os dois, mas se alguém não estivesse em condições de dançar, que ficasse olhando.

(após a dança) Eles tiveram muita dificuldade em aprender e executar os passos. Repassamos a dança algumas vezes e disse que com a música seria mais fácil. Sugeri que eles não tentassem acertar e que aproveitassem a música, que é muito suave, e que relaxassem ao som dela sem se preocupar com erros ou acertos. Realmente com a música ficou menos difícil, mas mesmo assim eles tiveram dificuldade. Ao final conversamos sobre a dificuldade de fazerem aquela dança. **Diário de campo 4 - 10 de março de 2012.**

Mas todo o preparo, registros, não sei até que ponto pode-se chamar de “parte burocrática”, essa exaure. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Uma das pessoas da gestão que estava na roda (...) disse que não sabia como estava de pé, que tinha casca grossa, mas estava acabada. Dizia que talvez precisasse de terapia. Descreveu algumas situações que ocorrem dentro da escola e que poderiam sensibilizar a maioria das pessoas mas ela disse que não se sensibilizava mais e que estava preocupada com isso.(...) Uma das professoras disse: - não tenho tido vontade de vir para a escola e nem aguento levantar da cama. O corpo não responde de tão cansada que estou, na verdade me sinto exausta, sem energia para nada, principalmente levantar da cama. Outra disse: - aconteceu tanta coisa neste bimestre que estamos todas muito cansadas, mas prefiro não falar nisto agora. Quero desligar a cabeça dos problemas.

Antes da dança estava cansada, com dor nas pernas, mas o desconforto nas pernas permaneceu.

Nesta dança eu fui melhor apesar de muitos erros. Ela trouxe calma no início e após algum tempo, euforia e estresse por não terminar logo. Fiquei mais agitada mentalmente no fim. Antes eu estava cansada, afônica e estressada. Depois fiquei calma durante um certo tempo. Mas, apesar de estar gostando senti estresse e agitação e queria que terminasse logo.

Achei ela muito paradinha e quase sai no meio da roda, mas por respeito fiquei. Ela era muito calminha e não acabava nunca. Apesar de ser uma dança simples, achei estressante. Esta dança mexeu com as pernas de tal forma que senti os ossos. Apesar de sua lentidão e facilidade de expressão gestual deu um cansaço grande nas coxas.

**Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

Por ser agitada consigo me concentrar pouco neste exercício. **Avaliação final**

#### **Desmotivação**

Havia 13 professores (no HTPC) e eu perguntei se chegariam mais. Eles riram dizendo que nunca sabiam ao certo quantos professores tinham ido trabalhar no dia. **Diário de campo 2 – 13 de março de 2012**

Uma das pessoas falou que às vezes sente que não dá para entrar relaxada no trabalho porque o que elas precisam é de adrenalina e não relaxamento. Diz não ser estressada assim o tempo todo. ‘Sou assim na escola justamente porque acho que preciso desta adrenalina para lidar com a carga que temos aqui dentro, que não é fácil’. **Diário de campo 3 – 27 de março de 2012**

Estou fisicamente cansada, emocionalmente frustrada e decepcionada com o rumo que estamos indo na Educação. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

A partir do momento em que a Educação mudou as política para aprendizagem mudaram também e

caíram por terra conceitos básicos até então praticados e que serviam como alicerce para a construção do cidadão. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

A falta de respeito dos alunos, reflexo da visão da sociedade e da própria política pública que envolve o trabalho docente é um dos pontos mais críticos atualmente. Desmotiva, nos faz perder as forças e nos leva a não acreditar em mudanças positivas. **Relato anônimo - Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Havia poucos professores, apenas oito, mais a diretora e eu. Alguns professores estavam passando nota e disseram que não iriam participar. **Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012**

A diretora ficou um pouco constrangida e disse que não teríamos professores para o HTPC porque era semana de conselho de classe na escola e os professores estavam, praticamente todos, em reunião. Uma das pessoas da gestão disse que estavam todos muito tensos e que ela mesma estava no limite. Disse que teria sido importante fazer um trabalho corporal naquele dia, mas estas demandas da escola prevalecem.

**Diário de campo 11 – 02 de outubro de 2012.**

É um momento de distração, mas em alguns momentos como no final do bimestre em que o professor está sobrecarregado ele tende a evitar este tipo de atividade. **Avaliação final**

#### **Rigidez**

Quando comecei os trabalhos já na biblioteca, local do HTPC, vi que tinham poucos professores. O professor que não quis participar da dança no outro encontro por ‘ter que ficar na pontinha dos pés’, ao me ver deu meia volta e foi-se embora. - **Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

- Meu filho fala a mesma coisa: eu não relaxo. **Diário de campo 6 - 22 de maio de 2012.**

A diretora deu um aviso sobre a semana do meio ambiente e disse que ‘meio ambiente também é cuidar de sua saúde física e psíquica e este trabalho da psicóloga, por mais que alguns de vocês tenham resistência, é algo que visa à melhoria da qualidade de trabalho de vocês, é para o bem de vocês’. **Diário de campo 7 – 05 de junho de 2012**

Uma única professora disse que não conseguiu relaxar em nenhum momento, pois não parava de pensar no que tinha para fazer. A professora que diz não ter relaxado comentou: “sempre venho com resistência e sempre fico tensa. Entro resistente e saio resistente”. **Diário de campo 7 – 05 de junho de 2012**

Dois professores homens que participam só do relaxamento não quiseram dançar e ficaram olhando. **Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012**

Uma das professoras que diz nunca conseguir relaxar nos encontros (DC 7) chegou atrasada, entrou na roda e desistiu no começo da dança apesar de não ser de difícil execução. Ela saiu da sala e foi embora.

**Diário de campo 9 – 11 de setembro de 2012**

Sou resistente a este tipo de atividade mesmo sabendo que é benéfico ao professor. **Avaliação final**

Os encontros são muito gostosos, porém, há uma resistência da maioria por considerar “uma perda de tempo”. **Avaliação final**

Considero que deva ser mais trabalhada a questão das massagens e relaxamento individual que foram os que percebi que tiveram uma aceitação da maioria. **Avaliação final**

Apesar de interessante eu não gosto deste tipo de dança. **Avaliação final**

Me senti pouco a vontade. **Avaliação final**

Por não poder, digo, por não ter praticado no dia a dia não consegui absorver os benefícios. Em momento algum consegui relaxar. **Avaliação final**

Me senti pouco a vontade e não houve relaxamento. **Avaliação final**

#### **Tranquilidade**

Ensinei os passos e, para minha surpresa, o grupo pegou rápido. Expliquei que a dança era muito suave e gostosa de dançar e sugeri que eles aproveitassem para soltar o corpo junto. Durante a dança realmente os professores se soltaram, inclusive imitando o barulho da água e do fogo quando dançamos os passos referentes a eles. Ficou um clima de descontração e foi muito bom dançar com eles. **Diário de campo 3 – 27 de março de 2012.**

Todos dançaram e gostaram da dança que é bem marcada com passos e palmas e um ritmo alegre, mas suave. Os professores aplaudiram ao final e disseram terem ficado contentes por terem dançado e aproveitado a dança. Saíram dando risada e comentando entre eles que tinha sido gostoso. **Diário de campo 5 - 24 de abril de 2012.**

Sinto, paz, tranquilidade, união. Antes da dança estava agitada interiormente e após a dança e durante senti tranquilidade. **Relatos anônimos- Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

‘Achei bastante enriquecedor além de relaxante’; ‘Essa atividade foi muito gostosa de ser realizada. A tensão, a dor e um pouco do cansaço foram dissipados. É uma atividade muito prazerosa; ‘As danças, de uma forma geral, são muito gostosas de participar, apesar de uma resistência inicial, e em alguns momentos uma dorzinha localizada’; ‘Adorei! É ótimo para relaxar e para desligarmos um pouco a mente da rotina do dia a dia estressante’; ‘Foram momentos bem agradáveis de descontração e relaxamento’. **Avaliação final**

### Entrega

Eu escolhi uma dança grega (Enas Mythos) de confraternização usualmente feita por homens e com movimentos ao mesmo tempo bem vigorosos (ir e vir para o centro da roda e giros rápidos) e outros que expressam gentileza (olharem uns p/ os outros e fazerem um cumprimento com o corpo). É uma dança que reuni forças para os homens e para o grupo antes de atividades importantes. Ensinei os passos e disse que esta dança tinha uma peculiaridade: os passos não seguiam uma ordem certa e teríamos que seguir a variação da música. O refrão era um movimento e o restante da música outro. Pensei que isto seria importante porque seríamos levados pelo ritmo e não pelo padrão de passos. Durante a dança todos pareciam estar gostando porque entraram no ritmo da música e conseguiram acompanhar os passos e havia uma harmonia nos movimentos - apesar de alguns professores errarem, a roda os levava. Ao terminarmos pedi que as pessoas se manifestassem sobre o que sentiram:

- Tenho sentido que a dança me acalma e me relaxa. Fico esperando por isso porque é um momento que a gente desliga. Como falaram: a gente é muito certinho e poder desligar é muito bom.
- (quando dança) A gente esquece tudo e se torna outra pessoa.
- Confesso que cheguei cansada e quando vi que era a dança fiquei torcendo para não dançarmos, mas foi muito bom ter dançado, me renovei!
- Também não queria dançar e depois gostei muito de ter dançado- outro dia aconteceu a mesma coisa: não queria dançar pelo cansaço e depois acabei me sentindo muito bem, inclusive mais disposta para o próximo round.
- Também senti que esta dança foi um alimento. Estávamos acabadas e saímos revigoradas.
- Achei melhor ser levada pelo ritmo – sentia que o ritmo me pedia para ser mais rápida e acabei errando algumas vezes, mas não liguei para o erro e fui dançando. Com a dança foi diferente; só dancei e desliguei a cabeça.
- Acho que é porque a gente sair da postura de professor, não dá comando e é comandado. Recebe ao invés de só dar.

‘Hoje consegui dançar. Das outras vezes tive dificuldade. Senti leveza nesta dança e não me preocupei em acertar, só em dançar’. **Diário de campo 6 - 22 de maio de 2012.**

Ao dançarmos as pessoas iam se soltando, dando risadas, fazendo brincadeiras e algumas se entusiasmaram girando mais do que a dança pedia. (Alguns dos relatos sobre as danças) foram: que era um momento de descontração importante, que libera as tensões do dia a dia, que é uma chance de saírem do mental, que tinham a sensação de extravasar a energia pesada da sala de aula, que desligam e ficam mais leves, saem da rotina e uma ainda falou que se desligava e se transportava para a época (antiga) da dança. **Diário de campo 8 – 26 de junho de 2012**

Fizemos duas danças - uma dança grega bem tranquila, introspectiva e quase meditativa (Menusis) com a qualidade de ser uma dança de confraternização, pois as pessoas ficam muito próximas, os braços se tocam, a roda se abre e se une ritimadamente e a outra, uma ciranda do Nordeste (Lia de Itamaracá) bem alegre quase explosiva em que se dança pulando. Objetivou-se trazer o contraste das duas para propiciar a emergência de diferentes afetos. Em seguida à dança pedi que escrevessem anonimamente o que sentiam: **Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

‘Com a segunda dança senti uma grande alegria’.

‘Achei a segunda dança saltitante. O coração dispara, dá uma certa jovialidade, alegria’.

‘Eu me senti cansada e com vontade de parar, mas aí eu queria continuar. Senti-me alegre pois vi que as demais pessoas também estavam rindo e achando graça e comecei a rir. Foi gostoso’.

‘Eu senti euforia, alegria. Gostei bastante’.

‘Senti uma paz enorme, me acalmei e desliguei a mente’.

‘Senti vontade de virar uma ondinha junto com os movimentos das mãos’.

‘Ciranda, círculo, anda, move, tira o peso, acelera a respiração. Ânimo, anima’.

‘Antes estava apreensiva, ligada nos contatos com as pessoas, com as coisas a serem resolvidas. Depois senti paz, centramento, brotar a essência, religar os corpos, entrar na luz, empoderar-se do EU SOU, EU SOU, EU SOU. Evoluir na espiral do eterno AGORA. Depois me senti em reencontro com a graça (alegria) de ser! AGRADECIDA e merecedora da graça de passar por este momento’.

‘Senti-me impulsionada. Fechei os olhos e fui levada. Errei alguns passos, mas não me importei, continuei. E a vontade que senti foi de fazer uma oração. Conversar com Deus. E foi o que eu fiz. Senti vontade de chorar. Por alguns momentos não pensei em nada, depois as palavras foram vindo. Foi lindo’.

**Relatos anônimos- Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**



### 3. A DANÇA COMO PROMOTORA DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR

‘Eu estava um pouco irritada por ter trabalhado a tarde toda e não ter obtido os resultados desejados em relação às aulas que dei. Porém depois da dança me sinto mais focada no objetivo de agora à noite e mais tranquila em relação à realização do meu trabalho’. **Relatos anônimos- Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

‘Antes da dança eu me sentia irritada, nervosa, muito tensa, sem vontade, com ansiedade, o coração estava acelerado. Agora continuo irritada com os acontecimentos do dia, mas não estou ansiosa, parece que despertei’. **Relatos anônimos- Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

‘Já conhecia esta dança e em outro momento da minha vida senti alegria; mas hoje senti tristeza, angústia, quase chorei enquanto dançava, pois me lembrava das mãos da minha mãe nas minhas mãos. Acredito que hoje ela (a dança) acentuou esta saudade. Não quero que veja como algo ruim para o final do meu dia, apenas fechou ou aflorou o que eu guardei desde a manhã’. **Relatos anônimos- Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

‘A dança nos envolve em um outro foco em relação ao nosso dia auxiliando no relaxamento e nos desviando a atenção do que nos está preocupando. Acaba tocando um pouco de nossa calma e paz interior’. **Relatos anônimos- Diário de campo 10 – 25 de setembro de 2012.**

Todos os aspectos vivenciados nas danças circulares que participei me trouxeram satisfação e alegria.

#### **Avaliação final**

(opinião das professoras sobre as intervenções) ‘Que as escolas tenham possibilidade de inserir no seu cronograma este tipo de trabalho, vivência, prática ou experiência como educação da comunidade e autoconhecimento. Muito obrigada’. ‘Gosto muito das danças circulares. É o momento que mais consigo me desligar dos problemas do dia a dia. Espero que esse trabalho não termine aqui.’ ‘As danças circulares foram um exemplo de alívio físico e mental, pois após um período de aulas o professor se encontra cansado e com a mente cheia e a dança serviu para descarregar todas as energias’. ‘Parabéns pela iniciativa! Nós, professoras precisamos mesmo deste tipo de “terapia” em grupo. Espero que este trabalho continue o ano que vem. Obrigada por tudo! (desenho de um coração sorrindo)’. **Avaliação final**

<b>Anexo 3- Avaliação final dos sujeitos sobre a intervenção - escola 1</b>						
<b>Exercício de respiração e relaxamento</b>	<b>Exercício de automassagem</b>	<b>Exercício de massagem e relaxamento em dupla</b>	<b>Danças Circulares</b>	<b>Roda de conversas</b>	<b>Atividades escritas</b>	<b>Comentário</b>
<b>Professora 1</b>						
<b>Nota: 10</b> Essas práticas desperta uma consciência corporal maior, aumenta assim as percepções das emoções e sentimentos. Ajudou-me a ficar mais centrada.	<b>Nota: 10</b> Também aumenta as percepções emocionais e os sentimentos alinhando a mente e o corpo. Ajudou-me a restaurar o equilíbrio interno.	<b>Nota: 10</b> Sem Comentários	<b>Nota: 10</b> As danças me auxiliaram nas tensões corporais causadas pelos bloqueios. Fiquei mais calma.	<b>Nota: 10</b> Proporcionou um espaço de acolhimento diminuindo as tensões do dia-a-dia da escola.	<b>Nota: 10</b> Sem Comentário	Sem Comentário
<b>Professora 2</b>						
<b>Nota: 10</b> Gostei, nunca havia feito	<b>Nota: 10</b> Achei interessante, pena que não tivemos tempo para praticar	Não participou	<b>Nota: 5</b> Eu, particularmente não gosto!	<b>Nota: 10</b> Precisamos deste tempo devido ao que passamos em casa e na sala de aula.	<b>Nota: 5</b> Eu não gosto de escrever, prefiro a fala.	Sem Comentário
<b>Professora 3</b>						
<b>Nota: 10</b> Com os exercícios de respiração em momentos de tensão auxiliaram para que eu parasse e constasse até 10 antes de explodir	<b>Nota: 10</b> Aliviaram dores crônicas de alguns de nós	Não participei	<b>Nota: 10</b> Auxiliam na descontração do grupo e interação	<b>Nota: 10</b> Foram momentos onde realmente pudemos expor nossos problemas vivenciados no dia a dia da escola	Não participei	Gostei bastante das atividades desenvolvidas, pois eram voltadas para nós professores. Nós éramos o centro. Os problemas de alunos, escola, eram secundários e com as atividades ficavam mais fáceis de serem solucionados.
<b>Professora 4</b>						
<b>Nota: 10</b> Pessoalmente, adoro estes exercícios. Através deles e outras experiências pessoais voltei a fazer	<b>Nota: 10</b> ADORO. Infelizmente tivemos poucos momentos	<b>Nota: 10</b> Estabelecer outros olhares e contatos com o outro sendo este "outro" uma pessoa que está todos os dias comigo, tirando	<b>Nota: 10</b> Não apliquei com as crianças pois, foram poucos momentos destes o que não foi possível memorizar os	<b>Nota: 10</b> Como participei só este ano deste trabalho pouco fizemos a roda de conversas que considero também	<b>Nota: 10</b> Socializar as problemáticas e encontrar pontos em comum é essencial.	Acredito mesmo que haja resistência entre muitas pessoas do grupo a fazer um trabalho como este, ele

em casa as meditações. Assim contribuiu com todos os benefícios de uma meditação		fim de semana e feriado.	passos. Porém gosto muito dos momentos de “desativar” nossa rigidez tanto corporal como emocional.	essencial para um trabalho consciente, aberto e saudável entre as pessoas.		é essencial para o grupo. Eu, particularmente, sempre aprendo, cresço e me Ilumino com as atividades/ dinâmicas de trocas e compartilhamento.
<b>Professora 5</b>						
Não participei	Não participei	Não participei	<b>Nota: 10</b> Integrava as pessoas. Ajudava nas relações diárias aproximando-as.	<b>Nota: 10</b> Acalmava o grupo. Mas é lamentável o fato de ser feito por alguém de fora. Pois, a equipe gestora devia ter conhecimento dos nossos conflitos.	<b>Nota: 10</b> Excelente. A oportunidade de desabafar sabendo que alguém leria e daria importância, ainda que para a tese de mestrado.	Em branco
<b>Professora 6</b>						
<b>Nota: 7</b> O exercício é bem interessante e necessário porém, não consegui relaxar a respiração, mas sinto a necessidade de trabalhar esse aspecto.	<b>Nota: 10</b> Se rotineiro esses exercício é bastante pratico e eficiente, pois pode ser executado em qualquer lugar e realmente traz autoconhecimento e relaxa as tensões.	<b>Nota: 8</b> Bastante interessante pois não estamos acostumados a nos tocar e traz o benefício do relaxamento.	<b>Nota: 9</b> As danças circulares são interessantes como conhecimento da cultura e traz possibilidades quanto a sua multiplicação. Quanto ao grupo creio que nem todos puderam aproveitadas pois exige do físico.	<b>Nota: 10</b> O simples fato de conversar ou existir este momento alivia muito as tensões do professor.	<b>Nota: 5</b> Escrever é positivo pois traz a tona aspectos que não havíamos pensado mas depois de “maratonas” com os alunos escrever às vezes é estressante.	Em branco
<b>Professora 7</b>						
<b>Nota: 10</b> Qualquer atividade que vem de encontro ao seu bem estar é ótima. Aprendi a controlar minha respiração, passei a usar mais o diafragma.	<b>Nota: 10</b> Esta atividade para mim foi legal pois tenho dificuldade em relaxar com outra pessoa tocando em mim, neste caso eu mesma me massageava.	<b>Nota: 7</b> Como disse tenho dificuldade com pessoas tocando em mim, para realizar massagem fico muito tensa, porém gostei, melhorei neste ponto alguma coisa.	<b>Nota: 10</b> No momento da dança pude usar meu corpo para expressar uma situação. Com isto percebi que não sou tão travada como pensava.	<b>Nota: 9</b> Todo momento voltado para uma reflexão ou exposição de problemas é enriquecedor. São momentos que contribuem para a pessoa se autoconhecer.	<b>Nota: 9</b> No geral todo o trabalho desenvolvido foi bem proveitoso, contribuiu bastante para melhorar aspectos “físicos”, que me pareciam não existir.	Em branco
<b>Professora 8</b>						
<b>Nota: 10</b> Ótimo. Como professor o	<b>Nota: 8</b> Ajuda no relaxamento,	<b>Nota: 10</b> Ótimo. Realmente tira	<b>Nota: 10</b> Excelente para o corpo e mente	<b>Nota: 10</b> Muito bom às vezes	Faltei neste dia	Gostaria que essa prática de exercício e

importante seria bom ter continuidade	mas feito em dupla é bem melhor	toda rigidez e tensão.		acabamos falando tudo o que está preso e precisamos por pra fora.		massagens relaxamento tivesse o ano todo.
<b>Professora 9</b>						
<b>Nota: 10</b> Acho fundamental essa pratica para meu bem estar	<b>Nota: 10</b> Muito bom, relaxante, inspira autocuidado. Um momento meu, comigo.	<b>Nota: 10</b> Eu particularmente não fiz os exercícios mas, estava presente neste dia e assisti. Pelo que vi e depoimentos de demais colegas, percebi o quanto de beneficio, não só para quem recebe a massagem, mas também para aquele que aplica, um gesto de doação.	<b>Nota: 10</b> Além de um momento de descontração, a atividade com ritmo propõe a mim mesma um desafio. Embora pelo fato de “labirintite” não ter participado de todas as danças, as que dancei, foram muito divertidas.	Não participei de nenhuma dessas rodas de conversas	Não participei das atividades escritas pelo que me recordo.	Em branco
<b>Professora 10</b>						
<b>Nota: 10</b> Ajuda a se perceber e perceber os limites do corpo e saber que temos a possibilidade de melhorar o nosso estado de tensão	<b>Nota: 10</b> Relaxa o estado tenso do professor	<b>Nota: 10</b> Trabalha a cooperação entre os colegas	<b>Nota: 10</b> A descontração e a alegria são importantes para a profissão de professor	<b>Nota: 10</b> A importância do falar, desabafar e a solucionar os problemas que nos afligem	<b>Nota: 9</b> Importante para registrar os fatos	O trabalho desenvolvido foi importante e de grande valia para enfrentarmos melhor a rotina da sala de aula.
<b>Professora 11</b>						
<b>Nota: 8</b> Muito bom porém eu como profissional deveria ter dado continuidade nesse tipo de exercício mas pratiquei apenas algumas vezes depois que fizemos aqui.	<b>Nota: 10</b> Esse foi um exercício maravilhoso me senti muito bem	<b>Nota: 10</b> Senti-me muito bem; também o corpo ficou mais leve	<b>Nota: 7</b> Adoro dançar mas nesse dia cheguei no final da atividade	faltei	<b>Nota: 6</b> É complicado escrever sobre aspectos vivenciados porque são muitos e o tema é bastante complexo.	Nada mais, gostei Bastante do seu trabalho principalmente dos relaxamentos e massagens, foi muito bom. Pena que não temos isso semanalmente pois tenho certeza que iríamos trabalhar sem muitas tensões.

<b>Anexo 4- Avaliação final dos sujeitos sobre a intervenção - escola 2</b>					
<b>Exercício de respiração e relaxamento</b>	<b>Exercício de automassagem</b>	<b>Danças Circulares</b>	<b>Roda de conversas</b>	<b>Atividades escritas</b>	<b>Comentários</b>
<b>Professor 1</b>					
<b>Nota: 10</b> Através da respiração abdominal e das outras pudemos relaxar e termos a sensação de alívio, sossegar a mente e estarmos no presente.	<b>Nota: 10</b> Achei muito gostoso e interessante já que é libertador no sentido que posso fazer independente da vontade alheia.	<b>Nota: 10</b> Achei bastante enriquecedor além de relaxante. Conhecer outras culturas.	<b>Nota: 9</b> Pudemos botar para fora nossas angústias, mas sem encontrar soluções.	<b>Nota: sem nota</b> Quanto a este aspecto não vi nada de melhor, pouco proveitoso.	Sem comentários
<b>Professor 2</b>					
<b>Nota: 7</b> Por ser agitada consigo me concentrar pouco neste exercício, mas confesso que esta prática desestressa.	<b>Nota: 3</b> Não consigo curtir em me massagear, prefiro ser massageado	<b>Nota: 9</b> É um momento de distração, mas em alguns momentos como no final do bimestre em que o professor está sobrecarregado ele tende a evitar este tipo de atividade.	<b>Nota: 9</b> Mesmo sabendo que nada vai mudar é importante o professor colocar para fora todas suas frustrações e faz com que o mesmo se sinta melhor.	<b>Nota: 6</b> Sou resistente a este tipo de atividade mesmo sabendo que é benéfico ao professor	Sem comentários
<b>Professor 3</b>					
<b>Nota: 10</b> O exercício foi transmitido de forma clara e envolvente fazendo com que participássemos sem dificuldades	<b>Nota: 10</b> idem	<b>Nota: 10</b> Importante que foram contempladas as diferenças de um professor para outro bem como suas dificuldades pessoais.	<b>Nota: 10</b> Participativa e importante ter ocorrido, pois alinhava de forma prática essa ação na escola	<b>Nota: 8</b> Talvez por falta de tempo não houve possibilidade e de retorno que nesse caso da escrita sempre é bem vinda	Que as escolas tenham possibilidade e de inserir no seu cronograma este tipo de trabalho, vivência, prática ou experiência como educação da comunidade e autoconhecimento Muito obrigada.
<b>Professor 4</b>					
<b>Nota: 8</b> Percebi uma calma durante e após os exercícios de respiração e relaxamento que perduravam e tranquilizavam por um período posterior ao	<b>Nota: 9</b> Essa atividade foi muito gostosa de ser realizada. A tensão, a dor e um pouco do cansaço foram dissipados. É uma atividade muito prazerosa	<b>Nota: 8</b> As danças, de uma forma geral, são muito gostosas de participar, apesar de uma resistência inicial, e em alguns momentos uma dorzinha localizada	<b>Nota: 5</b> Não senti nada de alterado em relação a me expor por meio da fala	<b>Nota: 7</b> Escrever é sempre uma forma de liberar o que sentimos, algo que esteja nos incomodando, por isso considere uma atividade importante	Os encontros são muito gostosos, porém, há uma resistência da maioria por considerar “uma perda de tempo”. Considero que deva ser mais trabalhada a questão das mensagens e

encontro					relaxamento individual que foram os que percebi que tiveram uma aceitação da maioria.
<b>Professor 5</b>					
<b>Nota: 7</b> Não senti que foi muito bom, mas também não foi ruim.	<b>Nota: 6</b> Acho que não me beneficie com a massagem, não me senti relaxada após a mesma.	<b>Nota: 10</b> Gostei bastante. É relaxante, ajuda na integração dos professores, faz com que pensemos em outras coisas além de ser gratificante no sentido de mostrar que somos capazes	<b>Nota: 10</b> É sempre bom falar apesar de saber que nem sempre resolve	<b>Nota:</b>	Sem comentários
<b>Professor 6</b>					
<b>Nota: 8</b> Foi ótimo, mas poderíamos ter tido mais técnicas.	<b>Nota: 10</b> Ajudou a relaxar	<b>Nota: 10</b> Adorei! É ótimo para relaxar e para desligarmos um pouco a mente da rotina do dia a dia estressante.	<b>Nota: 9</b> Foram ótimas, mas o tempo é curto	<b>Nota: 10</b> Muito bom para expressarmos nossos problemas e angústias	Parabéns pela iniciativa! Nós, professoras precisamos mesmo deste tipo de “terapia” em grupo. Espero que este trabalho continue o ano que vem. Obrigada por tudo! (desenho de um coração sorrindo)
<b>Professor 7</b>					
<b>Nota: 9</b> Além do exercício aplicado aqui, por diversas vezes o fiz em casa e em horários diferentes; tem me ajudado em momentos difíceis.	<b>Nota: 5</b> No dia foi bom, mas acabei não levando esta prática para o meu dia a dia.	<b>Nota: 9</b> Foram momentos bem agradáveis de descontração e relaxamento, mas ainda não me sinto capaz de usá-las no meu dia a dia.	<b>Nota: 8</b> Também foram bons momentos e me senti bem em falar e ouvir, pena que falar não seja uma solução, mas nos ajuda.	<b>Nota: 8</b> Acredito que escrever é tão bom quanto falar pena também que não seja uma solução, mas também ajuda.	Foram bons momentos, ajudou a tirar um pouco do nosso estresse, a sua figura nos transmite certa alegria, descontração e passa segurança; sua voz tranquila nos acalma. Obrigada por estes momentos!
<b>Professor 8</b>					
<b>Nota: 9</b> Creio que deveria ter mais tempo para esse tipo de exercício	<b>Nota: 10</b> Ajudou a relaxar mais.	<b>Nota: 7</b> Apesar de interessante eu não gosto deste tipo de dança.	<b>Nota:</b>	<b>Nota:</b>	Seria interessante haver mais dias na semana com exercícios de relaxamento e respiração para que o professor consiga centrar-se mais depois de trabalhar o dia todo de forma agitada e desgastante.

<b>Professor 9</b>					
<b>Nota: 5</b> Por não poder, digo, por não ter praticado no dia a dia não consegui absorver os benefícios. Em momento algum consegui relaxar.	<b>Nota: 5</b> Senti-me pouco a vontade e não houve relaxamento.	<b>Nota: 5</b> Senti-me pouco a vontade.	<b>Nota: 10</b> Falar sempre traz benefícios, pois verbalizar ajuda a organizar ideias e esvaziar-se de sentimentos de angústia.	<b>Nota: 10</b> Expressar-se de forma escrita também ajuda e faz com que me sinta melhor.	Sem comentários
<b>Professor 10</b>					
<b>Nota: 9</b> Foi muito importante o momento para mim. Raramente pratico esses exercícios por falta de tempo. Quando houve esta oportunidade procurei agarrá-la e consegui relaxar.	<b>Nota: 7</b> Não é meu exercício preferido. Fiz, participei, mas sou adepta de outras atividades	<b>Nota: 10</b> Adoro as danças circulares. É um momento de descontração, interação entre os pares, uma viagem relacionando a música e a dança. Penso que essas danças podem ser partilhadas e sempre alguém vai gostar.	<b>Nota: 7</b> É um momento de desabafo, porém é para o momento.	<b>Nota: 7</b> É bom registrar nossas angústias. Seria ainda melhor se tivéssemos retorno e respostas para tal.	Gosto muito das danças circulares. É o momento que mais consigo me desligar dos problemas do dia a dia. Espero que esse trabalho não termine aqui.
<b>Professor 11 -</b>					
<b>Nota:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Nota: 8</b> As danças circulares foram um exemplo de alívio físico e mental, pois após um período de aulas o professor se encontra cansado e com a mente cheia e a dança serviu para descarregar todas as energias.	<b>Nota: 9</b> Ocorreram trocas de experiências entre os professores e foi de muita utilidade para professores com pouca experiência e para os veteranos	<b>Nota:</b>	Sem comentários
<b>Professor 12</b>					
<b>Nota:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Nota: 10</b> Para mim foi 10 porque foi um momento de integração entre o grupo e de relaxamento pessoal onde desliguei dos fatos ocorridos no dia a dia.	<b>Nota: 8</b> Porque acredito que seja um momento somente de desabafo que alivia a todos.	<b>Nota: 10</b> Todos os aspectos vivenciados nas danças circulares que participei me trouxeram satisfação e alegria.	Gostaria de ter vivenciado os exercícios de respiração e automassagem. E gostaria que houvesse mais danças circulares porque gostei muito.