



## DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL EM VIGOSKI: FUNDAMENTOS PARA A PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL DOCENTE

## EMOTIONAL DEVELOPMENT IN VIGOTSKI: FOUNDATIONS FOR PROMOTING TEACHERS' MENTAL HEALTH



10.56238/bocav24n73-001

Data de submissão: 23/11/2025

Data de publicação: 23/12/2025

*Artur Bruno Fonseca de Oliveira*<sup>1</sup>

### Resumo

As queixas relacionadas à saúde mental de professores têm se intensificado, evidenciando processos de sofrimento e adoecimento vinculados às condições concretas do trabalho docente. Esses processos estão intrinsecamente relacionados às emoções, que podem se encontrar fragilizadas, mas podem ser fatores fundamentais para a promoção da saúde mental. A Psicologia Histórico-Cultural oferece importantes contribuições para a compreensão da saúde mental enquanto fenômeno histórico, social e desenvolvimental, superando perspectivas individualizantes e naturalizadas do adoecimento psíquico. O presente artigo objetiva compreender a noção de desenvolvimento emocional em Vigotski e analisar suas implicações para a promoção da saúde mental docente. Trata-se de um estudo de natureza teórica, fundamentado nas obras de Vigotski e de autores contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural. Discute-se o desenvolvimento das emoções de elementares a superiores, sua unidade com os processos cognitivos e volitivos e seu papel na organização da personalidade e da consciência. Argumenta-se que o desenvolvimento emocional, ao possibilitar a integração dos afetos ao conjunto do psiquismo, favorece o domínio consciente da própria conduta e amplia as possibilidades de enfrentamento das contradições presentes no trabalho docente. Conclui-se que a promoção da saúde mental de professores demanda práticas psicológicas e que oportunizem o desenvolvimento emocional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Emocional. Saúde Mental. Vigotski. Professores.

### Abstract

Complaints related to teachers' mental health have intensified, revealing processes of suffering and illness linked to the concrete conditions of teaching work. These processes are intrinsically related to emotions, such that emotional development emerges as a fundamental factor in the promotion of mental health. Historical-Cultural Psychology offers important contributions to understanding mental health as a historical, social, and developmental phenomenon, overcoming individualizing and naturalized perspectives on psychological distress. This article aims to comprehend the concept of emotional development in Vygotsky and to analyze its implications for the promotion of teachers' mental health. This is a theoretical study grounded in the works of Vygotsky and contemporary authors within the Historical-Cultural Psychology framework. The discussion addresses the development of emotions from elementary to higher forms, their unity with cognitive and volitional processes, and their role in the organization of personality and consciousness. It is argued that emotional development, by enabling the integration of affects into the overall psychic system, promotes conscious self-regulation of behavior and expands possibilities for coping with the contradictions inherent in teaching work. It is concluded that promoting teachers' mental health requires psychological and educational practices that consider emotional development in its historical, social, and dialectical dimensions.

**Keywords:** Emotional Development. Mental Health. Vygotski. Teachers.

<sup>1</sup> Doutor. Instituição: Centro Universitário Christus (Unichristus). E-mail: artur.oliveira.psico@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0080-4733>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5934319722591134>.



## 1 INTRODUÇÃO

Tem sido comum o surgimento de queixas relacionadas à saúde mental de professores, o que se confirma com pesquisas que denunciam uma série de implicações ocasionados pelo trabalho docente na saúde mental de professores (Campos; Leal; Facci, 2016; Santos; Pereira; Negreiros, 2020). Dentre os aspectos queixosos do trabalho docente estão as condições de trabalho, os desafios que encontram em sua prática e à impossibilidade de superá-los, à sensação de desamparo frente à tarefa de ensinar os alunos etc. Frequentemente essas queixas se evidenciam como adoecimento.

Mas o que é saúde mental? A Organização Mundial da Saúde (OMS) formula uma definição de saúde mental:

A saúde mental é parte integrante da saúde e bem-estar, tal como reflete a definição de saúde que figura na Constituição da Organização Mundial da Saúde: 'A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de afecções ou enfermidades'. A saúde mental, como outro aspecto da saúde, pode ver-se afetada por uma série de fatores socioeconômicos que precisam ser abordados mediante estratégias integrais de promoção, prevenção, tratamento e recuperação que impliquem todo o governo (OMS, 2013).

2

Tal definição considera aspectos extra individuais, o que representa um avanço frente a concepções que se encerram no indivíduo. Contudo não abarca a dimensão processual, desenvolvimental e dinâmica do fenômeno saúde mental. O termo "completo" para remeter à saúde parece ser irreal. Além disso, o termo "estado de bem-estar" parece vago, visto que há atravessamentos culturais e sociais em um "estado de bem-estar".

Em outro documento, a OMS considera que saúde mental é "um estado de bem-estar no qual um indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade" (OMS, 2014). Essa definição acaba não sendo suficiente para explicar as situações paradoxais nas quais os professores desenvolvem seus trabalhos, apesar de sofrerem e adoecerem. Ou seja, esses profissionais continuam produzindo para o sistema mesmo tendo seu bem-estar comprometido. Além disso, culpabiliza o indivíduo sobre a sua falta de saúde mental, visto que assume a lógica de que, se o indivíduo não consegue ser produtivo, é por que não tem saúde mental.

É importante situar a Psicologia nesse debate. Por vezes, esse saber, contribui sobremaneira para visões reducionistas e individualistas acerca dos fenômenos presentes no campo escolar e educacional, pois, ao longo da sua constituição teórico-prática, centrou-se em abordagens que reproduzem a visão de mundo daqueles vistos como opressores (Patto, 2005).

Assim, na realidade escolar, há forte expectativa de que a Psicologia possa solucionar muitos problemas, incluindo supostos desajustes (Ramos, 2011). Em se tratando da saúde mental de todos aqueles que compõe o cenário escolar, as expectativas sobre a suposta ajuda da Psicologia são ainda maiores, dado a sua tradição de privilegiar aspectos individuais, intrapsíquicos (Patto, 1999; Fonseca; Negreiros, 2021).



Ao contrário desse olhar, nesta pesquisa, o binômio saúde mental e adoecimento dos professores são compreendidos, a partir do olhar da Psicologia Histórico-Cultural, como fenômenos intimamente vinculados a situações concretas e objetivas do trabalho docente. Fenômenos que não decorrem unilateralmente da “subjetividade do professor, de questões pessoais, mas estão, sim, atreladas à vida material, à forma como a sociedade se organiza para manter a relação de exploração entre aqueles que detêm os meios de produção e os que detêm a força de trabalho” (Facci; Urt, 2020, p. 12). Busca-se, nesse sentido, contrapor uma ideia naturalizada de adoecimento psíquico, apartada de influências sociais e históricas.

Ao contrário, o adoecimento surge como uma alteração psicológica da personalidade que tem como cerne a história pessoal e social dos indivíduos. Conforme elucidado pela psicóloga soviética Bluma V. Zeigarnik (1979), o sofrimento e o adoecimento psíquico agem na personalidade impulsionados por relações e condições sociais desorganizadas que são encontradas na concretude da vida.

Para ilustrar essa relação entre as condições sociais desorganizadas e a produção de sofrimento e adoecimento, evidencia-se uma pesquisa realizada por Santos e Facci (2012, p. 222) sobre como o adoecimento e o sofrimento dos professores têm sido abordados em publicações científicas, a qual aponta para alguns determinantes do adoecimento psíquico dos professores, os quais estão relacionados:

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

Fala-se em esgotamento físico e mental, denominado por estudiosos de *burnout* (Larocca; Girardi, 2011; Carlotto et al, 2013; Carlotto et al, 2015), o qual coloca o professor num lugar de impotência. Esse efeito faz com que a prática docente, com tudo o que ela envolve (formações, experiência em sala de aula, trocas com os colegas, questões políticas), deixe de ser um momento de atualização e transformação pessoal e profissional.

Com essa noção de produção de sofrimento e adoecimento docente a partir das condições sociais objetivas, é relevante a discussão do papel das emoções. É justo que a prática docente possibilita o acesso deste profissional a um universo de afetos. Ou seja, as marcas afetivas ao longo da vida do profissional da educação estão presentes no seu modo de se constituir professor.

Entende-se que as emoções, dentro de uma perspectiva Histórico-Cultural, são tomadas na relação com a situação vivida pelo sujeito, com sua história de vida e as suas vivências (Vigotski, 2004). Além disso, elas podem se desenvolver de elementares a superiores, alterando-se as conexões iniciais para que se produza e surja uma nova ordem e novas conexões mentais (Vigotski, 1999). Ou seja, o desenvolvimento emocional reflete uma série de transformações de ordem psíquica.



A partir dessas ideias, formula-se a seguinte questão: como a visão de desenvolvimento emocional, pautada na Psicologia Histórico-Cultural, pode contribuir para a promoção de saúde mental dos professores? Discutir essa temática é de suma relevância porque acredita-se que o trabalho com as emoções favorece uma atuação no que há de mais singular da ação política emancipadora, ou seja, potencializa o sujeito para agir em sua realidade de forma intencional, transformando-a (Sawaia, 2009).

Além disso, o trabalho com as emoções faz frente às propostas conteudistas e tecnicistas muito voltadas para o âmbito racional, e para o “saber fazer”, pois não há como se construir um pensamento, uma ideia e, por conseguinte, uma prática, sem tomar como base a emoção, como afirma Vigotski (2001, p. 343): “O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outro pensamento, mas da esfera motivadora de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções”.

Assim, articulou-se como objetivo geral deste trabalho compreender o desenvolvimento emocional em Vigotski. A partir disso, objetiva-se também propor implicações dessa noção de desenvolvimento emocional para a promoção de saúde mental de professores. A natureza do estudo é teórica, visto que decorre dos escritos de Lev Semmenovit Vigotski, principal teórico da referida abordagem, e dos escritos de outros estudiosos.

A seguir serão abordados o desenvolvimento emocional para a Psicologia Histórico-Cultural, bem como a concepção de saúde mental pautada nessa mesma perspectiva a fim de que se encontre os elos que possam ajudar a sustentar as contribuições do desenvolvimento emocional para a saúde mental de professores.

## 2 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL EM VIGOTSKI

Geralmente as emoções são tomadas, sobretudo no campo educacional, de forma cindida da razão, ou seja, a perspectiva que acaba ganhando centralidade na realidade escolar na contemporaneidade se pauta numa dicotomia entre cognição e afeto, como aborda Silva (2018, p. 90):

se é verdade que as escolas têm sido bem sucedidas na formação intelectual das/os estudantes e ainda assim elas/es não se desenvolvem emocionalmente, é possível supor que esses processos se relacionam por uma via de mão única, na qual as emoções podem interferir no desenvolvimento intelectual mas o contrário não ocorre, isto é, o desenvolvimento intelectual não impacta o desenvolvimento das emoções.

Com isso, torna-se oportuno discutir a perspectiva de afetos para a Psicologia Histórico-Cultural, a qual, partindo-se da sua fundamentação epistemológica, fornece uma visão social, histórica e contextualizada sobre os fenômenos humanos, incluindo a dimensão afetiva, além de não dicotomizar cognição e afetos: “Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (Vigotski, 2000, p. 16).



Serão destacadas duas obras centrais para a construção teórica de Vigotski sobre as emoções, *Psicologia da Arte e Teoria de las emociones*<sup>2</sup>, pois marcam momentos fundamentais da trajetória de construção investigativa do estudioso bielo-russo. A primeira, *Psicologia da Arte*, é caracterizada por reflexões que começam a ganhar notoriedade por se constituírem em críticas e rupturas teóricas no campo da arte e da literatura, propõe a realizar um estudo da gênese da reação estética provocada pela arte.

Nessa obra, o autor costura aspectos relacionados à função psicológica e social da arte. Ao enveredar pela relação entre a arte e as emoções, afirma que a emoção suscitada pela arte representa uma descarga de energia psíquica que confronta a lógica de economia energética do organismo (Vigotski, 1999b). A emoção, então, não se resume a um estado gerado por mera soma de percepções de estímulos específicos da arte. Ela implica, de forma potencial, uma intensa atividade psíquica, na qual interagem complexas operações intelectuais, incluindo a imaginação e a fantasia.

É possível conceber que as emoções, em seu caráter superior, estão em unidade com todo o sistema psíquico, não estando isoladas, mas ligadas a aspectos intelectuais. É constatado também, nessa discussão, destaque dado por Vigotski à hierarquização das emoções. Ratificando tal ideia, Wortmeyer, Silva e Branco (2014) pontuam a diferença que Vigotski (1999b) tece entre as emoções provocadas pela arte e as emoções ordinárias. Esta diferença é demarcada sobretudo pela exploração do campo imaginativo-criador, o qual o marcaria o aspecto da mediação simbólica que há nas emoções complexas, que só é discutido amplamente em *Teoria de las emociones*.

Vemos então, a partir da ideia de hierarquização das emoções, uma congruência com todo o aporte teórico vigotskiano sobre o desenvolvimento das funções psicológicas de elementares a superiores, sendo aquelas regidas pelo biológico e marcadas pelos impulsos e reações imediatas aos estímulos do meio, e estas regidas pela cultura e mediadas pela linguagem (outro elemento do campo intelectual). Obviamente, com as emoções não podia acontecer de modo diferente.

Essa ideia é ratificada quando Vigotski discute que as emoções artísticas se afastam do universo animal com a intensa atividade do sistema nervoso central, e se tornam emoções inteligentes (Vigotski, 1999b). O modo como esse fenômeno ocorre leva a crer que há uma independência da reação emocional com relação aos estímulos reais do meio. Assim, a pessoa pode sentir medo sem que vivencie uma situação objetiva propulsora de medo, sem a percepção de que há algo perigoso como antecedente da emoção de medo. Nesse caso, a emoção está governando a fantasia (Vigotski, 1999b). O autor chega a comparar esse estado emocional com o que ocorre em alguns processos psicopatológicos, tais como o delírio de perseguição.

A emoção, então, cromatiza a percepção, oferecendo diferentes coloridos para ela. O processo esperado, de acordo com Vigotski (1999b), seria perceber que a situação é perigosa e, a partir disso, sentir medo. Tal

---

<sup>2</sup> O nome do livro está em espanhol por ser o texto em espanhol aquele usado para a construção desta pesquisa.



compreensão ajuda a entender a origem dos sentimentos como multideterminada (não são evocados somente a partir de uma situação externa): surge por meio da percepção do mundo externo, da arte, de estados internos do corpo, por meio da fantasia, das experiências e relações estabelecidas com o meio. Há uma inter-relação entre os aspectos objetivos e subjetivos na mobilização das emoções no humano.

Essa dinâmica sentimento-imaginação e imaginação-sentimento nos leva a pensar no aspecto mais evoluído das emoções humanas, já que, juntamente com os aspectos corporal e motor a nível elementar, estão articulados pensamento, ato volitivo e consciência. Essa integração entre as funções psicológicas é característica do psiquismo superior.

Em se tratando da forte descarga de energia psíquica, da qual falamos anteriormente, é importante considerar que, em *Psicologia da Arte*, as emoções são tomadas como um fenômeno dinâmico, de modo que

[...] o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da catarse, mas mesmo assim, conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga de energia nervosa, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes. Achamos que a base desse processo é a natureza contraditória que subjaz à estrutura de toda obra de arte (Vigotski, 1999b, p. 112).

E, mais adiante: “... toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição” (Vigotski, 1999b, p. 269).

Dado esse fenômeno impulsionado pela obra de arte, Vigotski chega a considerar que as emoções por ela provocadas podem levar à transformação do homem: “a obra de arte age sobre o próprio homem como um sistema de estímulos destinado a desencadear uma reação estética/catarse. [...] o impacto catártico da arte incide diretamente na subjetividade e indiretamente nas atividades humanas.” (Toassa, 2011, p. 58-59).

Convém, neste momento, explorar mais o conceito de catarse, o qual faz referência a toda essa dinâmica transformadora. Vigotski (1999b) afirma que, com a reação emocional provocada pela obra de arte, as emoções desagradáveis são transformadas em seu contrário, sendo a conversão de energia negativa em positiva a primeira importante mudança realizada pela catarse. Trata-se de uma função extremamente importante para o desenvolvimento.

De acordo com Magiolino (2010, p. 46), na catarse,

Temos um tipo de reação essencialmente emocional, marcada por uma determinada força ou energia que, concentrada no sistema nervoso central articula fantasia, representação, estados internos e externos de um modo ambivalente e contraditório que culmina num curto-circuito, numa combustão.



É importante considerar também que a obra de arte traz a chance de a pessoa ter experiências que ela não teria em sua vida cotidiana, experimentando, com isso, emoções diferentes, variadas, o que promove transformações necessárias ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Não podemos, contudo, afirmar que a arte terá sempre esse caráter instrumental, pois possui efeitos variáveis, a depender do modo como ocorre a relação da pessoa com a arte. Quando essa relação é de projeção, nos objetos artísticos, de seus sentimentos e emoções, empatizando, sofrendo com o herói, participando de seu drama (Magiolino, 2010) superando o simples contágio, pode-se considerar que a pessoa vai adquirindo domínio sobre os próprios sentimentos (Vigotski, 1999b).

Isso ocorre porque a arte se constitui num sentimento social objetivado, possibilita a refundição das emoções fora de nós. Assim, a arte “passa a revestir, enformar, a dar respaldo e existência material às emoções mais importantes, antes incomunicáveis, que [...] adquirem sentido na arte” (Toassa, 2011, p. 60).

Além dessa objetividade proporcionada pela obra de arte, temos a perspectiva subjetiva, íntima e vivencial do sentimento gerado por ela. Dada essa característica objetiva e social de um lado e subjetiva e particular, de outro, podemos dizer que a arte é, então, um “veículo universalizante para as emoções mais íntimas” (Toassa, 2011, p. 60), de modo que as emoções vivenciadas na e com a arte são, claro, da própria pessoa, mas também da vida cotidiana. Ambos os fatores, subjetivo e social alteram e se generalizam nessa vivência.

A título de exemplo, uma história lida possibilita confrontar as emoções do leitor com as dos personagens que vivenciam o enredo dramático. As emoções desses personagens são universais e possuem um teor social para que o leitor consiga se inserir na vivência, apropriando-se da arte. Ao mesmo tempo, para o leitor, no momento da leitura, novas emoções, vividas de modo singular, emergem e podem ser significadas. Assim, “a partir do material gasto e inútil constituído por emoções estáticas inutilmente vivenciadas, insatisfeitas, negativas, catalisam-se vivências emocionais novas (o que implica novas cadeias de pensamento e ação criativos)” (Toassa, 2011, p. 60).

Pode-se dizer, então, que a arte é um importante instrumento para a promoção de desenvolvimento emocional. O que já nos aponta que não seria possível considerar as emoções apenas como competências ou habilidades. Se fosse assim, não seria atravessada dessa forma pela arte e nem seria possível a natureza da catarse. Sobre isso, os parágrafos seguintes explicitam melhor.

A dialética universal/singular, presente na vivência da arte, relaciona-se com a transformação do indivíduo de objeto a sujeito de sua própria vida e de seus próprios afetos, a fim de que seja causa de suas próprias ações e pensamentos. Logo, a arte, possibilita um salto qualitativo na estrutura psicológica, alterando a consciência (Barroco; Superti, 2014). Levaria, sobretudo, ao poder sobre os sentimentos, “resgata nossas emoções de sua falta de ordem interna; consome energia e acarreta algum poder do homem sobre suas necessidades insatisfeitas” (Toassa, 2011, p. 62).



Vigotski desenvolve mais a distinção das emoções animais, de ordem elementar, e humanas, de ordem superior, em *Teoria de las Emociones*, pois, nesta obra, tece uma forte crítica à concepção de emoções formulada por James e Lange. Estes estudiosos formulam que as emoções decorrem da percepção das mudanças corporais causadas por algum fato excitante. Em sua crítica, Vigotski (2004) discute que é equívoco tomar as emoções estabelecendo sua dependência estrita da estrutura orgânica, desassociando-as do sistema de representações, conceitos e valores humanos.

De acordo com Vigotski (2004), para o estudo das emoções, é de suma importância a investigação da estrutura da experiência emocional, o nexos com o restante da consciência, sua natureza psíquica e, sobretudo, a questão de saber “o que representa uma emoção dada como estado psíquico determinado” (Vigotski, 2004, p. 120-121). Desse modo, percebemos que Vigotski propõe uma investigação que busca ir além da descrição dos sinais emocionais no corpo. Situa as emoções dentro da vida concreta da pessoa que a sente, pois é com essa abordagem que se entenderá como elas são representadas, significadas, ou seja, o sentido que elas têm em determinado contexto para o sujeito.

Partindo disso, interessa-nos saber, por exemplo, qual o sentido tem para o professor sentir medo por um aluno que apresenta indisciplina em sala de aula, ou o que significa ter satisfação quando percebe avanços na aprendizagem dos alunos. É possível observar nexos dessas emoções com a constituição subjetiva dos professores? Uma questão que traz inúmeras contribuições para a abordagem do desenvolvimento emocional.

Portanto, Vigotski (2004) contradiz os teóricos que discutem as emoções como meros resquícios de nossa origem ancestral animal, ou ainda que vinculam as emoções a descontrole, distúrbios, enfermidades, vícios. Por conseguinte, rompe com as ideias ligadas à inutilidade funcional e biológica das emoções no psiquismo humano, à tendência ao desaparecimento e à involução delas, à natureza estritamente biológica e corporal ou visceral das emoções humanas.

Ressalta-se também o caráter histórico das emoções, ou seja, elas possuem um sentido dentro da história de vida de cada sujeito, na qual estão presentes experiências únicas com os diversos tipos de emoções. Não são somente dados pontuais que surgem em determinadas circunstâncias. Portanto, essa elaboração coaduna com a ideia de historicidade do psiquismo, um dos pilares do método de investigação proposto por Vigotski (1999a).

Tomando as emoções em sua característica histórica entende-se que há, para Vigotski (1999b), ao longo da história da pessoa, uma mudança nas conexões das emoções, visto que, no processo da vida social, elas se desenvolvem e as conexões iniciais desintegram-se. Assim, emoções estabelecem novas relações com outros elementos da vida mental e, então, novos sistemas se desenvolvem, novos vínculos de funções mentais. De acordo com Machado, Facci e Barroco (2011, p. 651),

Para Vigotski, as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo.



Devemos, então, estudar as emoções tomando-as em conexão com sistemas psicológicos mais complexos. Supera-se, desse modo, a concepção de emoções como fenômenos isolados do restante da vida psíquica. Essa discussão já estava presente em *Psicologia da Arte*, como discutido anteriormente.

Além desse aspecto no qual ressalta-se o vínculo das emoções com o restante da vida psíquica, elas são concebidas não como um fenômeno somente de ordem interna, mas também considerando a influência da vida social nos estados emocionais. A intersubjetividade, por meio da qual ocorre o processo de apropriação ideológica, de condutas e costumes, de modos de pensar e se relacionar, contribui para a constituição das emoções de caráter superior num processo histórico de desenvolvimento.

Vigotski (2013), exemplifica esse dado comparando o sentimento de ciúmes num cenário em que prevalece o conceito maometano de fidelidade da mulher e num cenário oposto. Outro exemplo oportuno aparece em Vigotski (2004): a visão de uma serpente no meio do caminho pode provocar reações de fuga se a serpente é associada culturalmente com o perigo, como ocorre em grande parte do Ocidente, ou não, como é o caso de algumas culturas orientais.

A respeito do caráter intersubjetivo e cultural das emoções, Machado, Facci e Barroco (2011) discutem que a pessoa precisa ser vista como uma síntese das relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. O autor ressalta o caráter social, cultural e histórico sem desconsiderar a base biológica: “esse sentimento é histórico, se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos, apesar de que nele reste sem dúvida uma certa raiz biológica, em virtude do qual surge a emoção” (Vigotski, 2013, p. 87).

Nesse sentido, pode-se entender que

[...]a apropriação da cultura transforma qualitativamente as formas naturais e espontâneas de comportamento em formas volitivas. Sendo assim, os processos culturais complexos, incluindo as emoções, desenvolvem-se a partir de processos sociais, coletivos, o que permite supor que as emoções culturais são, antes de serem reações de um indivíduo a determinados objetos, padrões culturais de reação a esses objetos (Mesquita; Batista; Silva, 2019).

Sendo assim, as emoções são dialeticamente singulares e sociais. É importante que se ponha sempre em discussão a configuração dos padrões culturais a respeito expressão emocional em um determinado contexto coletivo. Emocionar-se seria atribuir significado ao repertório das comoções e reações humanas (Costa; Pascual, 2012).

Essa concepção supera a ideia, defendida por James e Lange, estritamente biológica das emoções, a qual considera que os estados emocionais são provenientes de mudanças a nível corporal. A linguagem é essencial na transformação daqueles comportamentos ligados à esfera biológica (impulsos emocionais imediatos), estagnados nos animais. A partir dessa função, a vontade passa a surgir como processo psicológico especificamente humano, caracterizado como domínio da própria conduta. Para Toassa (2011, p. 120), a



linguagem possibilita a “comunicação e a representação das emoções nas estruturas em que o organismo biológico se eleva ao posto de sujeito das relações sociais”.

Reforça-se, com isso, que as emoções humanas se transformam em termos qualitativos graças à linguagem, que institui o caráter cultural ao sistema interfuncional. Os signos possuem um importante papel nisso, visto que medeiam a atividade humana, provocando transformações nas funções psíquicas e nas complexas conexões entre elas. Isso revela que as emoções também passam a motivar a conduta e sua estabilidade na atividade depende da relação consciente que se estabelece com a realidade.

Vigotski (2009) afirma que o desenvolvimento conceitual transformava o funcionamento mental em todos os aspectos. Então, “O sentimento de ciúme de uma criança, por exemplo, é qualitativamente diferente do sentimento de mesmo nome de um adulto” (Van Der Ver; Valsiner, 1996, p. 387), em virtude da maior apropriação de signos que o adulto tem, o que gera uma complexificação do significado que tem os fenômenos emocionais.

Evidencia-se, aqui, a integração que há entre cognição e afeto, entre pensamento e emoções. acordo com o que discute Vigotski (2009), a emoção causa pensamento, dando movimento, intencionalidade, motivação a este. Não há, nesse sentido, pensamento sem a emoção que o funda. O desenvolvimento do psiquismo se dá nessa articulação entre pensamento e afeto. Logo, qualquer etapa no desenvolvimento do pensamento corresponde a uma etapa também no desenvolvimento do afeto, dado a unidade entre ambas as funções, abordada da seguinte maneira:

A análise que decompõe a totalidade complexa em unidades reencaminha a solução desse problema vitalmente importante para todas as teorias aqui examinadas. Ela mostra que existe um sistema dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo (Vigotski, 2009, p. 16-17).

O pensamento que emerge possui, desse modo, forte relação afetiva do homem com o modo como interpreta sua realidade. Em estados de estresse no exercício da docência, por exemplo, para manter controle e domínio sobre a turma, é comum o surgimento de pensamentos que indicam intolerância com algum comportamento dos alunos, ou que se referem à busca por certo distanciamento destes.

A partir da abordagem de todo esse percurso teórico de Vigotski sobre o tema das emoções, é possível compreender que o desenvolvimento emocional está relacionado à capacidade psíquica de integrar as emoções, que surgem da experiência de vida, com todo o psiquismo, de modo que emoção e intelecto, emoção e volição se conectam e forjam a ação intencional do sujeito na realidade.



### 3 SAÚDE MENTAL PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PERSPECTIVA

Saúde mental se trata de um conceito complexo e de difícil definição, além de que “não foge da dispersão de formações discursivas” (Stroili, 2007, p. 279), assumindo, por vezes, uma perspectiva hegemônica de acordo com discursos que exercem domínio sobre o campo da saúde e doença, como o modelo biomédico. Já foi discutido aqui como a noção estanque de saúde mental postulada pela OMS pode ser nociva para compreender as experiências dos professores e, a partir disso, para a construção de práticas de promoção de saúde mental docente.

Por isso, é possível encontrar em Kinoshita (2016, p. 52) um norte para a formulação do conceito de saúde mental numa perspectiva contextualizada, crítica, materialista histórica e dialética:

A Saúde Mental é entendida como este poder, este potencial/capacidade para a produção desta unidade e da coerência no movimento das múltiplas esferas da vida. Esta unidade e coerência surgem da articulação de normas, padrões, valores que estão presentes em cada uma das esferas, e que muitas vezes contradizem e exigem o exercício de mediações para viver estas contradições.

11

Temos, a partir dessa conceitualização, o enfoque no caráter ativo do sujeito, que se põe frente à realidade concreta buscando integrá-la às suas condições pessoais e, dialeticamente, integrando-se às determinações, limites e possibilidades da realidade. Ou seja, saúde mental é um fenômeno que corresponde à própria dinâmica consciente do ser humano no mundo, que, para agir ativamente, precisa estar consciente da realidade e de si (Aita; Facci, 2022; Aita; Tuleski, 2021; Zanela, 2023).

Seguindo essa tangente, percebe-se que é possível encontrar, para conceitualizar saúde mental na perspectiva histórico-cultural, uma via de reflexão e explicação na compreensão do funcionamento das funções psicológicas superiores, as quais são subjacentes à condição do sujeito de ser consciente e ativo. Considerando que as neoformações (como síntese das relações e dos agrupamentos únicos entre as funções psicológicas superiores) são a base interna da estrutura da personalidade no curso do desenvolvimento da atividade do sujeito (Monteiro; Facci, 2023). Defende-se que, a partir de uma leitura da Psicologia Histórico-Cultural, a saúde mental seria a saúde dos processos mentais, das funções psicológicas, que se dinamizam de forma integrada e sistêmica.

É importante destacar que esse funcionamento saudável das funções psicológicas de uma pessoa é um reflexo das condições materiais e relacionais nas quais ela se situa. Isso porque as funções psicológicas aparecem em dois planos: “primeiro social depois psicológico; primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, e depois interna. [...] Do ponto de vista genético, as relações sociais, as verdadeiras relações entre as pessoas estão subjacentes a todas as funções superiores” (Vigotski, 2021, p. 200).

Então, tal funcionamento se dá em íntima relação com o meio, o contexto, as relações sociais e se processa de modo integrado, garantindo o caráter sistemático do psiquismo (Vigotski, 2021). Além desse funcionamento ser influenciado por esses aspectos do meio externo, também o é pelo curso do desenvolvimento,



de modo que, as funções psicológicas se relacionam umas com as outras de forma diversa ao longo do curso do desenvolvimento humano (Vigotski, 1996). Por outro lado, a desintegração do psiquismo marca o adoecimento, aspecto a ser analisado nesta pesquisa.

Ou seja, mesmo com as transformações pelas quais passa o psiquismo ao longo do desenvolvimento, a sua integração pode ser mantida, a partir do estabelecimento de novos nexos. Desse modo, temos que o que se transforma no processo de desenvolvimento não são tanto as funções tomadas isoladamente, mas a relação existente entre elas (Vigotski, 1996).

Ao tomar como objeto de estudos as funções psicológicas superiores, Vigotski (2021) buscou estudá-las em seu processo de desenvolvimento, justamente por concebê-las em dinamicidade, movimento e transformação. Por isso, o desenvolvimento dos processos psicológicos se constitui como principal fator indicador de saúde mental ou da sua falta.

Então, “o desenvolvimento é a chave para entender os processos patológicos, os processos de dissociação das sínteses, das unidades superiores e a patologia é a chave para entender a história de desenvolvimento e estruturação dessas funções psíquicas superiores” (Vigotski, 2012, p. 167 e 168). Diante disso, podemos conceber que saúde mental é desenvolvimento. Um desenvolvimento profícuo, a partir de um contexto relacional saudável, integrado, articulado, protetor.

Cabe agora retomar um ponto mencionado anteriormente. Se as funções psicológicas seguem o fluxo de desenvolvimento integrando-se umas às outras, caracterizando um psiquismo saudável, os processos de adoecimento mental são caracterizados pela desintegração das funções psicológicas superiores. Da mesma forma como a integração ocorre por influência dos fatores sócio-culturais, a desintegração, presente no adoecimento, também vai ser a consequência deles.

Sobre isso, Vigotski (1998) discute que a divisão de classes sociais e a divisão do trabalho podem levar à fragmentação dos processos psíquicos e, conseqüentemente, do potencial humano. Sendo esses aspectos extremamente presentes na prática docente, entende-se que podem afetar a saúde mental dos professores fragmentando suas funções psicológicas, incluindo as emoções.

Por isso, ressalta-se a importância de que se trabalhe o desenvolvimento emocional de professores, a fim de que eles possam ter suas emoções integradas ao psiquismo sistêmico e, assim, tenham minimamente sua saúde mental protegida. Esse aspecto será aprofundado a seguir.

## **4 À GUIA DE UMA SÍNTESE: O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL COMO PROMOTOR DE SAÚDE MENTAL**

Nesse momento, é necessário sistematizar as aproximações entre desenvolvimento emocional e a saúde mental, a fim de sustentar a defesa de que o desenvolvimento emocional pode ser promotor de saúde mental em professores. A fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural é muito oportuna para concebermos



os elos entre esses dois fatores, visto que propõe uma visão contextualizada, crítica e integrada de formação e organização do psiquismo.

Vale partir do contexto a partir da máxima de Vigotski de que, a partir dos outros tornamo-nos nós mesmos (referência). Assim, temos que as experiências de vida caracterizadas por serem contraditórias, desintegradas e adoecidas suscitam emoções que fragilizam e fragmentam o psiquismo, configurando processos de adoecimento. O exercício da profissão docente, sobretudo no Brasil, ilustra bem como são essas contradições.

De fato, tanto a saúde quanto o adoecimento dos professores podem ser considerados estados resultantes de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas, relacionadas às condições sociais (de vida e de trabalho) e institucionais, onde o trabalho é realizado, e, também, às características pessoais/individuais de cada professor (Rebolo et al., 2020, p. 215).

De acordo com Sousa (2007) os professores vivem a dualidade de serem responsáveis pela reprodução de uma cultura dominante individualista, de um lado, e também por personificarem as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas populares, de outro. A própria escola tem, em uma esfera, o papel de formar indivíduos para serem seres humanos autônomos, críticos e capazes de atuar na sociedade para torná-la melhor, e sido exigida a reproduzir valores ligados a eficácia, desempenho e resultados que dão importância à competitividade e ao individualismo. Essas contradições repercutem nas emoções e na saúde mental de professores.

Isso porque, de acordo com o que se tem discutido neste estudo, os processos emocionais e o adoecimento psíquico são mediados pelas relações sociais e pelas práticas culturais. Então, situações de trabalho precárias, exposição à violência, políticas educacionais fragilizadas podem afetar os professores despotencializando-os. É justo que os professores se sintam entristecidos, indignados, revoltados, frustrados (De Almeida; Freire, 2023).

Então, há um paralelo entre condutas e ações adoecidas (por exemplo, estresse, ansiedade, má relação com os alunos e com os pares, exaustão emocional) e a desintegração das emoções (por exemplo o bloqueio das emoções, ou a desregulação emocional, sendo que no primeiro as emoções são subjugadas à hierarquia das outras funções, e, no segundo, as emoções, ao contrário, subjugam as outras funções) em relação ao psiquismo como um todo.

Contraditoriamente, a profissão docente também coloca os professores em situações nas quais possam experienciar afetos potencializadores. Quando percebem que seu trabalho está produzindo mudanças ou quando os alunos realizam conquistas importantes os professores podem experienciar emoções potencializadoras que motivam seu trabalho, contribuindo com a atribuição de sentido a este (De Almeida; Freire, 2023).

Essa característica das emoções leva à superação de uma visão sobre a saúde mental e sobre o sofrimento/adoecimento individualista, propondo um modo contextualizado de compreensão desses



fenômenos. Assim, é possível superar a patologização das experiências dos professores ao deslocar a causalidade do sofrimento/adoecimento docente do indivíduo para o contexto, problematizando as relações sociais e as situações nas quais as emoções emergem.

As emoções são influenciadas pelas normas, valores e crenças de uma determinada sociedade (determinação sobre as emoções que são adequadas e inadequadas, e como elas devem ser expressas, por exemplo), bem como pelas interações interpessoais (Toassa, 2011). O modo como uma sociedade e as pessoas com as quais o sujeito se relaciona lida com emoções como medo, tristeza ou raiva pode afetar a expressão e a experiência dessas emoções. Por exemplo, em algumas culturas, expressar tristeza abertamente pode ser encorajado, enquanto em outras culturas pode ser mais valorizado o controle emocional e a expressão de emoções positivas, negando afetos genuínos.

No Brasil, forma-se uma cultura de que as emoções docentes não têm importância, pois estas, por vezes não são consideradas como foco de políticas educacionais e formações de professores (De Matos, 2022). Muitas vezes, não se dá espaço para que os professores expressem seus afetos nem mesmo que os signifiquem. Com isso, vemos ocorrer o fenômeno já discutido anteriormente no qual as emoções, quando não mediadas pela linguagem, como ocorre em processos elementares, tomam uma dimensão desintegrada de todo o restante do psiquismo, caracterizando um processo psicopatológico, visto que, nesses casos as formas primitivas podem tomar o lugar de regulação do psiquismo, sobrepondo-se às formas superiores, de modo que as emoções passam a ocupar um lugar diferente, assumindo-se como elementares, não mediadas e, por isso, desreguladas (Da Silva, 2021; Dos Santos Ferreira; Roldão, 2021).

A relação, abordada anteriormente, entre afetos e cognição, mediada pela linguagem, considera que os processos emocionais vão se manifestar não apenas nas sensações corporais, mas também em representações produzidas pelo pensamento. Assim, “todo sentimento possui além da manifestação externa, corpórea, uma expressão interna que se manifesta na seleção de pensamentos, imagens e impressões”. (Vigotski, 1999, p.21). É justamente essa representação interna das emoções suscitadas nas experiências que possibilita significá-las, compreendê-las, situá-las na vida psíquica e social. Na medida em que podem ser significadas, é possível regulá-las. Assim, em níveis mais intensos, esses afetos podem levar a desintegração das funções psicológicas superiores, o que caracteriza processos de sofrimento e adoecimento mental.

A abordagem histórico-cultural ressalta a importância das ferramentas psicológicas e culturais no processo de regulação emocional. Essas ferramentas incluem o uso de linguagem, símbolos, rituais e práticas sociais que ajudam as pessoas a dar sentido e lidar com suas emoções (González Rey, 2015). Através delas, as pessoas constroem uma compreensão compartilhada das emoções e desenvolvem estratégias para lidar com elas. Nessa perspectiva, as emoções não são vistas apenas como reações individuais, mas como processos sociais que envolvem a comunicação e o compartilhamento de significados entre as pessoas.



A linguagem desempenha um papel central na regulação emocional, permitindo a expressão e a compreensão das emoções dentro de um contexto cultural específico (González Rey, 2015). Isso reforça a ideia de que, ao exporem seus afetos, professores teriam oportunidades de desenvolvimento emocional. Com isso, significariam suas emoções a partir da consciência de aspectos contextuais, o que poderia favorecer a sua saúde mental.

No entanto, a falta de adequação dessas ferramentas emocionais e a presença de conflitos e contradições socioculturais podem levar a dificuldades emocionais e ao adoecimento psíquico. Quando as emoções são reprimidas ou estigmatizadas em determinado contexto, as pessoas podem enfrentar dificuldades em expressar e lidar com suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento de problemas de saúde mental (González Rey, 2015).

Esse quadro mostra a necessidade de que mediações sejam feitas num plano interpsicológico a fim de que as emoções estabeleçam uma relação de integração com todo o psiquismo e, assim, ocorra desenvolvimento emocional. As emoções passariam de um estado imediato e factual para um estado media

15

Seguindo essa linha, Oliveira (2022) elenca aspectos a serem considerados no trabalho com o desenvolvimento emocional de professores com vistas a promover a saúde mental desses profissionais, dentre os quais se destacam: promover a saúde mental dos docentes por meio do fortalecimento de recursos pessoais que possibilitem lidar com as afetações do contexto escolar, especialmente aquelas relacionadas às mudanças e à desvalorização profissional; compreender as emoções de forma contextualizada, reconhecendo sua determinação por fatores institucionais, relacionais, organizacionais, sociais, culturais e políticos; entender emoções e cognição como funções psicológicas integradas, que se constituem mutuamente em um processo dialético; reconhecer as emoções negativas não como algo a ser corrigido, mas como sinais de tensões presentes no contexto e nas relações, devendo ser expressas, acolhidas e analisadas; trabalhar emoções positivas e negativas de maneira dialética, sem hierarquizações, compreendendo-as como constitutivas da condição humana; potencializar a ação humana criativa e transformadora, compreendendo as emoções como forças mobilizadoras da atividade e não como elementos desorganizadores; priorizar intervenções coletivas, reconhecendo o diálogo e o suporte mútuo como mediadores fundamentais do desenvolvimento integral do sujeito.

É importante que esses aspectos sejam considerados em intervenções junto a professores para que estes possam refletir sobre suas emoções e, assim, desenvolverem-se nesse aspecto. Acredita-se que isso poderá contribuir para a saúde mental desses profissionais, fortalecendo-os frente aos inúmeros desafios profissionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento, numa perspectiva vigotskiana, caracteriza-se por ser situado contextualmente, possuindo uma historicidade e influenciado pela cultura. Ademais, o desenvolvimento emocional corresponde



à integração das emoções junto às outras funções, preservando a integração do psiquismo. A linguagem assume um importante papel nessa integração, sobretudo nas interconexões entre afetos e cognição.

Quanto ao trabalho dos professores, existem forças repressoras das emoções na formação e na prática docente (tecnicismo, produtivismo, aligeiramento, falta de oportunidade de expressão, são alguma delas) o que leva os profissionais a serem subordinados a uma lógica que tolhe a liberdade e gera impedimentos para o desenvolvimento da criatividade, por exemplo, em um contexto que deveria propiciá-lo.

Podemos observar uma relação importante entre as emoções e a produção de adoecimento psíquico ou saúde mental dos professores. Entendemos a saúde mental como um estado em o sujeito de põe de forma consciente e ativa frente à realidade, podendo produzir novos sentidos sobre a realidade e sobre si mesmos, favorecendo sua dinamicidade e seu movimento de transformação no mundo.

É possível ver que as emoções estão ligadas a essa condição dinâmica e transformadora da saúde mental. Já em situações de adoecimento, ao contrário, produz-se paralisação, aprisionamento em sua condição limitação na atividade. As emoções aqui não estão dinamizadas, mas embotadas.

A partir disso, presume-se que o desenvolvimento emocional pode contribuir para a promoção da saúde mental docente, sendo, por isso, oportuno que seja propiciado ao longo dos processos formativos de professores.



## REFERÊNCIAS

- AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Psicoterapia e o Processo de Formação de Consciência: Uma Análise Histórico-Cultural. **Revista Subjetividades**, v. 22, n. 2, p. e12328-e12328, 2022.
- AITA, Elis Bertozzi; TULESKI, Silvana Calvo. O conceito de inconsciente para Vigotski: primeiras aproximações. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 62-71, 2021.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. Belo Horizonte: **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, pp. 22-31, 2014.
- COSTA, Áurea Júlia de Abreu; PASCUAL, Jesus Garcia. Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski). **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 628-637, 2012.
- DA SILVA, Flávia Gonçalves. O adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: a patopsicologia. **Interação em Psicologia**, v. 25, n. 2, 2021.
- DE ALMEIDA, Camila Marta; FREIRE, Sofia. A relação entre as emoções do professor e a autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, p. 14, 2023.
- DE MATOS, Abraão Danziger. O professor e suas emoções mediante os desafios da inclusão na escola. **Educação Socioemocional: Desafios E Práticas Pedagógicas**, p. 40, 2022.
- DOS SANTOS FERREIRA, Talita Regina; ROLDÃO, Flavia Diniz. Reflexões sobre psicopatologia a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicologia em Foco**, v. 13, n. 19, p. 32-48, 2021.
- CAMPOS, H. R.; LEAL, Z. F. R.; FACCI, M. G. D. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, jan./abr., 2016, p. 205-230.
- CARLOTTO, Mary Sandra, et al. Avaliação e interpretação do mal-estar docente: um estudo qualitativo sobre a síndrome de burnout. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, n. 12, p. 195-220, 2013.
- CARLOTTO, Mary Sandra, et al. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2015.
- FACCI, M. G. D.s; URT, S. C. **Apresentação**. In: Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e para a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.
- FONSECA, Thaisa da Silva; NEGREIROS, Fauston. Psicologia Escolar e Educação profissional e Tecnológica nos IFPIS: demandas, práticas e indícios de criticidade. **Revista Psicologia Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-10, 2021.
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2015.
- KINOSHITA, R. T.; BARREIROS, C. A.; SCHORNM. C.; MOTA, T. D.; TRINO, A. T. Cuidado em saúde mental: do sofrimento à felicidade. In: NUNES, M; LANDIM, F. L. P. orgs.) Saúde mental na atenção básica: política e cotidiano. Salvador: EDUFBA, 2016.
- LAROCCA, Priscila.; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



(EDUCERE), 10., 2011, Paraná, **Anais Formação de professores e profissionalização docente**. Paraná: PUC, 2011.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, Dec. 2011.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Márcio Magalhães da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. **Revista Obutchénie**, v. 3, n. 3, p. 1-25, 22 nov. 2019.

Oliveira, Artur Bruno Fonseca De. **Uma análise Histórico-Cultural da Psicologia Escolar e Educacional na Secretaria da Educação do Estado do Ceará**: entre contextos e descontextos de desenvolvimento emocional docente. 2022. 159 f. Tese (Doutorado em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Plan de acción sobre salud mental 2013-2020**. Organização Mundial da Saúde, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Mental health**: a state of well-being. [Internet]. Aug. 2014.

SANTOS, L. B.; PEREIRA, A. I. S.; NEGREIROS, F.:. Ensino profissional e tecnológico e medicalização das queixas escolares: representações sociais docentes. **Educando para educar**, v. 20, 2020, p. 25-37.

SANTOS, Diego Augusto dos; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 5; **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 170p Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2018.

Souza DL. Professor, trabalho e adoecimento: políticas educacionais, gestão do trabalho e saúde [monografia]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2007. 38 p.

STROILI, M. H. M. Saúde mental na formação do psicólogo. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. 2 p. 278-294. 2007. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/662/677>

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.



- RAMOS, Daniela Karine. Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 503-511, 2011.
- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papyrus, 2011.
- VAN DER VER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **La modificación socialista del hombre**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico**, Madrid: Ediciones Akal, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. (Vol. 1). Madrid, España: Visor, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2012.
- ZANELA, Jennifer Aline. A categoria consciência na obra de Lev Semionovitch Vigotski. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 25 ago. 2023.
- ZEIGARNIK, B. **Introducción a la patopsicología**. Científico Técnica, 1979.
- WORTMEYER, Daniela Schmitz; SILVA, Daniele Nunes Henrique; BRANCO, Angela Uchoa. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 285-296, 2014.