

A psicologia no
Brasil:
Teoria e pesquisa

4

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



 **Atena**
Editora

Ano 2022

A psicologia no
Brasil:
Teoria e pesquisa

4

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A psicologia no Brasil: teoria e pesquisa 4

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P974 A psicologia no Brasil: teoria e pesquisa 4 / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0150-6

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.506222004>

1. Psicologia. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 150

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coletânea *A psicologia no Brasil: Teoria e pesquisa*, reúne neste quarto volume dezoito artigos que abordam algumas das possibilidades metodológicas do saber psicológico.

A Psicologia enquanto campo teórico-metodológico traz em suas raízes tanto a especulação filosófica sobre a consciência, a investigação psicanalítica do inconsciente, quanto a prática dos efeitos terapêuticos da medicina e em especial da fisiologia.

E, desse ponto de partida se expande a uma infinidade de novas abordagens da consciência humana, creditando ou não algum poder para o inconsciente como plano de fundo.

A presente coletânea trata de algumas dessas abordagens em suas elaborações mais atuais como podemos ver nos primeiros capítulos em que se tratam do inconsciente em suas relações com os corpos, as contribuições socioeducativas entre outros olhares para o que é abarcado pelo psiquismo humano.

Em seguida temos alguns temas situacionais de nossa realidade imediata quanto aos efeitos psicológicos do isolamento social e o medo da morte.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

O PAPEL DA ARTE-EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE NAS
RELAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS

Simone Simões da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220041>

CAPÍTULO 2..... 11

ONDE FICOU NOSSOS REFLEXOS DOS ESPELHOS TROCADOS NO ESCAMBO? A
INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO COLONIAL NA INTERVENÇÃO DA SAÚDE MENTAL
NO BRASI

Priscilla Lorraine Santos Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220042>

CAPÍTULO 3..... 17

SALUD FÍSICA MENTAL EN LOS ADULTOS DURANTE LA PANDEMIA

Gloria Patricia Ledesma Ríos

Karen Cruz Ramos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220043>

CAPÍTULO 4..... 33

VALIDADE DE CONSTRUCTO DA ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE PERFECCIONIS-
MO COMPÓSITA 33 - VERSÃO PORTUGUESA REDUZIDA (EMPC-VPR)

Maria João de Castro Soares

Ana Telma Pereira

Mariana Marques

Ana Paula Amaral

António João Ferreira de Macedo e Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220044>

CAPÍTULO 5..... 46

VALORACIÓN DEL ESTADO COGNOSCITIVO MEDIANTE LA ESCALA BREVE
DEL ESTADO MENTAL (EBEM), EN ADULTOS MAYORES RESIDENTES EN UNA
INSTITUCIÓN DE ASISTENCIA SOCIAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Jorge Luis López Jiménez

Guadalupe Barrios Salinas

Blanca Estela López Salgado

María Luisa Rascón Gasca

Yolanda Castañeda Altamirano

Tomás Cortés Solís

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220045>

CAPÍTULO 6..... 57

O USO DA TECNOLOGIA NAS AVALIAÇÕES E REABILITAÇÕES NEUROPSICOLÓGICAS:
UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Camila Gebran

Gabriele Cristina de Pontes Chagas
Gabriely de Oliveira
Lucas Kauan Alves Santos
Paula Carolina Koppe
Denise Ribas Jamus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220046>

CAPÍTULO 7..... 81

O TRABALHO DO PROFESSOR E O SENTIDO DA DOCÊNCIA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES ESTADUAIS DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Murilo Abreu
Roseli Fernandes Lins Caldas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220047>

CAPÍTULO 8..... 101

IMAGEAMENTO DO EU MEDIANTE O UNIVERSO PESSOAL E SOCIAL:UM OLHAR A PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL

Adrian Jhonson Viana da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220048>

CAPÍTULO 9..... 110

PSICOLOGIA SOCIAL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Adriano Francsico de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5062220049>

CAPÍTULO 10..... 125

TRABALHO REAL E PRESCRITO DO PSICÓLOGO HOSPITALAR NO BRASIL

Caroline do Rocio Luiz
Camila Brüning
Carolina de Souza Walger

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200410>

CAPÍTULO 11..... 143

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO EM ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO

Camila Brüning
Carolina de Souza Walger
Paula Payão Franco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200411>

CAPÍTULO 12..... 156

GREAT MINDS: CONSULTORIA DE TREINAMENTO MOTIVACIONAL UM ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE CORPORATIVO

Dayane Rouse Nascimento Vasco
Letícia Ribeiro de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200412>

CAPÍTULO 13..... 167

O PAPEL DO PSICÓLOGO NO ATENDIMENTO DE MULHERES USUÁRIAS DE CRACK

Fátima Simoni de Oliveira Silva

Ingrid Caroline Woellner

Karen Mariana da Cruz

Lorena Santos Oliveira Azevedo

Marcos Savelli Teixeira

Maria Eduarda Ferreira de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200413>

CAPÍTULO 14..... 178

CUIDADOS DE FIM DE VIDA EM UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA NEONATAL

Luiza de Oliveira Padilha

Mariana Calesso Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200414>

CAPÍTULO 15..... 192

A INTERFACE DA BIOÉTICA COM PESQUISAS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE EM CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

Claudete Veiga de Lima

Letícia Silva de Oliveira Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200415>

CAPÍTULO 16..... 199

A AJUDA DA PSICOLOGIA POSITIVA NO EMOCIONAL DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE ATUANTES EM CENÁRIOS DE CATÁSTROFES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Dayse Djulieth Melo Eleotério

Anne Heracléia de Brito e Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200416>

CAPÍTULO 17..... 212

A CULTURA ORGANIZACIONAL E OS FATORES PSICOSSOCIAIS

Letícia Maria Serrano Barros

Matheus Elias Crespilho Tarzoni

Edward Goulart Junior

Hugo Ferrari Cardoso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200417>

CAPÍTULO 18..... 231

GENÉTICA DO COMPORTAMENTO NO TRANSTORNO POR USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

Francis Moreira da Silveira

Fabiano de Abreu Rodrigues

Miriam da Silva Pinto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50622200418>

| | |
|---------------------------------|------------|
| SOBRE O ORGANIZADOR..... | 244 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 245 |

CAPÍTULO 7

O TRABALHO DO PROFESSOR E O SENTIDO DA DOCÊNCIA: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES ESTADUAIS DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 25/01/2022

Murilo Abreu

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8859438178861521>

Roseli Fernandes Lins Caldas

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4762365735230087>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar o sentido atribuído pelos professores ao seu trabalho, buscando identificar suas percepções e motivações sobre a atividade docente e comparar o trabalho que é realizado pelos professores com o sentido social e impactos psicológicos da profissão. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas por telefone com 6 professores de escolas públicas do interior de São Paulo e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de L. Bardin. Os resultados foram trabalhados utilizando trechos transcritos das entrevistas realizadas, valorizando assim, a voz dos professores. As relações de sentido expostas pelos professores acerca do seu trabalho foram o ato de ensinar, e não educar; troca de conhecimentos entre professor e aluno; olhar pedagógico; amor, carinho e dedicação no ensino; lidar com a docência como uma profissão temporária; impotência no papel de transformador e, por fim, desmotivação. A atuação do professor

baseada no seu sentido pessoal da profissão é fundamental para o seu próprio desenvolvimento, na luta por um ensino de qualidade. Afeta ainda: sua atuação enquanto professor reflexivo, sua compreensão histórica e social sobre educação; o fato de ter esperança e acreditar na educação; sua atuação contextualizada e alinhada com as famílias dos alunos em busca da valorização do ambiente escolar como um todo. A área da pesquisa qualitativa com professores precisa de mais incentivos para desenvolver cada vez mais a individualidade e a potencialidade de cada professor, cujo objetivo final é a educação consciente e potencializadora para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar; Professor; Sentidos da educação.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 Problema de pesquisa e justificativa

O presente trabalho buscou compreender a percepção subjetiva que professores estaduais do interior de São Paulo possuem sobre o trabalho na docência, incluindo o impacto que ela pode causar nos alunos. E a visão do professor sobre sua importância nesse processo; ou seja, qual o sentido do trabalho docente para os professores estaduais do interior de São Paulo?

Em uma pesquisa sobre estresse docente (ABREU, 2020), vários professores de escolas estaduais foram entrevistados e questões foram levantadas sobre a real atuação deles nos

colégios em contraste com o seu próprio conceito de ensino. De acordo com alguns deles, além de serem desvalorizados socialmente, também o são profissionalmente na medida em que não conseguem desempenhar o seu papel de docente da forma adequada, seja por conta da estrutura precária do colégio, a falta de suporte do Estado ou a desmotivação no trabalho. Alegam que se sentem apenas cuidadores das crianças e que não possuem um papel potencialmente transformador para aqueles jovens. A partir disso, apresente pesquisa se propôs a estudar de forma mais aprofundada essa relação.

O estudo é relevante socialmente pois busca compreender melhor o sentido da profissão docente para os professores a fim de lutar por políticas públicas que possam valorizar o seu trabalho a partir do olhar subjetivo deles mesmos e realizar ações em prol da sua saúde mental, contribuindo para que o sentido atribuído ao trabalho pelos professores seja positivo. A respeito da relevância científica esse estudo pode contribuir para a visibilidade do papel do psicólogo escolar no contexto das relações dos professores com o seu trabalho e como lidam com a sua subjetividade de uma forma saudável psicologicamente.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho do professor é essencial para a sociedade pois são eles os responsáveis pela educação da grande maioria dos jovens e crianças brasileiras e é um trabalho fundamental para o desenvolvimento da sociedade (OIT & UNESCO, 1984). Nesse contexto é extremamente relevante discutir e nos aprofundarmos não somente sobre essa atividade de impacto social tão grande, mas também sobre as relações que se formam e se estabelecem dentro da instituição escolar, principalmente na sala de aula com os alunos.

Placco (2002) discute a relação interpessoal dos professores em sala de aula e como isso tem o potencial de desenvolver ambos os lados por meio de discussões, compartilhamento de conhecimentos e afetos, tornando a profissão docente bastante complexa do ponto de vista das relações. Nesse contexto a troca de percepções e de vivências é constante durante as aulas e o desenvolvimento pode ser perceptível conforme o professor toma consciência dos impactos das suas práticas nos alunos. Para que isso aconteça, de acordo com Placco (2002), é necessário que o professor esteja em constante reorganização das relações e dos desenvolvimentos, não somente próprios, mas dos alunos também. Sobre a sincronicidade do professor com os alunos nas suas relações dentro da sala de aula:

“Assim haverá sempre nas relações cotidianas um movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos no tempo e no espaço em que essas relações se realizam. Nesses movimentos é que se pode identificar e confrontar a consciência da sincronicidade dos educadores.”
(PLACCO, 2002, p. 16).

As dimensões da sincronicidade entre o professor e o aluno aumentam a sua

consciência sobre o processo educativo, a realidade social e sobre si mesmo no papel de docente. Também possibilita o desenvolvimento da sua prática social e educativa na atuação em sala de aula, também evidencia as dificuldades de adequar as aulas dentro do plano pedagógico ideal, os conflitos burocráticos da escola e o constante envolvimento com as dificuldades dos alunos resultando em um cansaço emocional e um estresse laboral intenso. Com essa consciência as contradições presentes entre o discurso pedagógico das escolas e o trabalho realizado são alguns dos fatores que causam sofrimento e estresse entre os docentes, como evidenciado nesse trecho de uma entrevista com um educador em uma pesquisa sobre estresse em professores estaduais (ABREU, 2020; p. 8):

“Eu digo desvalorização [do professor] por não colocar normas que a escola é feita para um ambiente de estudo e não para um, vamos colocar assim, um crechão, porque a nossa função hoje parece que é somente estar na escola para fazer com que o aluno somente cumpra o horário. Ele tem que cumprir aquele horário e a gente tem que tomar conta independente do que ele vai fazer ou deixar de fazer. Então eu acho que assim, esqueceram muito a função do professor que ele tem a função de ensinar e não de cuidar, dar educação e fica ali dando moral, lição de moral em aluno. ”

É preciso definir contradição e totalidade para abordar esse tema com mais clareza. Em seu estudo para compreender e criticar o fenômeno educativo, Cury (1987) utiliza de categorias como instrumentos metodológicos para a sua análise. Dentre essas categorias estão a contradição e a totalidade. A contradição é a base da dialética, pois mostra as características, as relações e os movimentos do real, possibilitando a análise da sua estrutura e do seu funcionamento naquele momento. Já a totalidade não é exclusivamente particular, pessoal, mas representa a explicação do real, fruto das diversas dialéticas que compõem as relações sociais e que formam um todo, um resultado que pode ser perceptível por todos no entorno e passível de análise. Dentro de uma escola, os professores, os funcionários e os alunos são seres atuantes e constantemente estimulantes da contradição presente nas relações sociais, políticas e educacionais nesse ambiente e a totalidade representa o resultado de todas essas relações. Em uma análise mais criteriosa, a totalidade não é meramente fixa, mas a consequência das ações pautadas na subjetividade particular de cada um; sendo moldada em um movimento constante e contraditório, e não em uma constante fixa e imutável (Cury, 1987). A contradição nesse aspecto, por ser resultante desse movimento subjetivo pode promover desenvolvimento, mas também sofrimento no trabalho. Os professores na sala de aula, em contato direto com demandas sociais e pedagógicas que muitas vezes não se encaixam nas condições laborais dos colégios públicos (PIMENTA, 2005) podem sofrer com o seu próprio trabalho, fato que evidencia a contradição entre a sua concepção subjetiva sobre a atividade docente e a sua real atuação como tal.

Para se entender como essa complexa estrutura se compõe, deve-se buscar entender os componentes que promovem essa contradição entre o trabalho realizado pelo

professor e o sentido atribuído por ele à docência, ou seja, as concepções particulares de cada professor sobre a sua vida relacionadas com o seu papel como educador, visto que o presente trabalho tem como foco os professores. Somente compreendendo primeiramente o sentido e depois analisando essas relações contraditórias é possível estabelecer uma crítica fundamentada subjetivamente e objetivamente sobre as relações de trabalho e suas consequências. É necessário trazer um conhecimento fundamental para promover uma mudança na forma do ensino e nas relações que os docentes se veem obrigados a lidar mesmo não fazendo parte da sua função como educador ou não correspondendo às suas próprias concepções pessoais de relações e comportamentos.

Para Vigotski (2001) o sentido é a soma de todos os fenômenos psicológicos despertados em nossa consciência, sendo único, dinâmico e fluido para cada indivíduo. Ele também afirma que na linguagem falada o sujeito caminha do elemento mais estável e constante do sentido, ou seja, o significado, para a maior fluidez e instabilidade, o sentido; já na linguagem interior predomina o contrário, o sentido sobre o significado e por conta disso a expressão da função do professor pelos entrevistados é fundamental para se poder entender e analisar as variáveis sociais, culturais e pessoais que definem a sua singularidade.

A interpretação das relações feitas pelos professores no seu trabalho passa por um filtro particular de subjetividade referente aos sentidos pessoais atribuídas à sua atividade docente. Dessa forma, a reorganização de seus deveres como professor, suas falas sobre o conteúdo e a sua forma de lidar com o aluno são maleáveis e não padronizadas, mas devem ser sempre adaptadas ao contexto do momento para dinamizar a relação que se estabelece entre eles (SCOZ, 2004). É nessa condição interpretativa que é possível se abstrair a contradição entre o sentido atribuído pelo professor ao seu trabalho, como é realizado em suas condições concretas e como ele reage emocionalmente em relação a isso. O primeiro passo para se estudar um sofrimento é escutá-lo e entendê-lo com base no seu contexto e na sua subjetividade para que possamos lidar com ele de forma adequada (CODÓ; SAMPAIO, 1995).

Wanda Aguiar e Virginia Machado (2016) discutem a relevância de estudar as subjetividades do trabalho docente na perspectiva dos próprios professores. As suas atividades não se limitam a apenas o visível, mas também ao conjunto de concepções e relações internas que resultam na atividade efetivada e quando isso não corresponde corresponde ao conteúdo do seu trabalho, promove sofrimento psíquico e físico. A entrevista deve ter um cunho crítico ao abordar as significações de todas as atuações e a contradição direta com o seu trabalho real. Esse estímulo promove a sua expressão subjetiva que, por si só, já representa uma quebra do cotidiano programado e alienante e o início da transformação da mentalidade do professor não como aquele que impõe a educação, mas como agente transformador da sociedade. Nessa análise, a Psicologia Escolar tem o papel fundamental de promover a escuta e a reflexão sobre a função da educação

como formadora de pessoas histórica e socialmente desenvolvidas, críticas e capazes de interpretar o seu entorno e as relações da sua realidade (ANTUNES, 2008). Tomar isso como objeto de estudo é necessário para poder desenvolver cada vez mais o conhecimento sobre as relações subjetivas do educador inserido no contexto atual das escolas públicas e os impactos que isso causa neles, o que reforça a necessidade de atuação do psicólogo escolar oferecendo sua parcela de contribuição visando uma educação transformadora.

3 | OBJETIVOS

O presente trabalho buscou compreender a percepção subjetiva que os professores estaduais do interior de São Paulo possuem sobre o trabalho na docência, incluindo o impacto que ela pode causar nos alunos e a importância do professor nesse processo, na visão deles; ou seja, qual o sentido do trabalho docente para os professores estaduais do interior de São Paulo?

Os objetivos específicos foram: analisar o trabalho que é realizado pelos professores, em sua visão própria e comparar com o sentido social atribuído a ele. Visou ainda comparar o trabalho realizado antes da pandemia de COVID-19 com o trabalho realizado atualmente, durante a pandemia, investigando como essa diferença os afeta psicologicamente e o impacto que a educação sofreu durante esse período.

4 | METODOLOGIA

4.1 Instrumento

O presente estudo utilizou a abordagem qualitativa já que esta permite a identificação de opiniões, valores, comportamentos, crenças e sentidos próprios dos entrevistados. Foi utilizado como instrumento no presente estudo a entrevista semiestruturada. A escolha deste instrumento se deve ao fato de ser mais aberto para a expressão do entrevistado, procurando ampliar seu papel na pesquisa e mantendo uma postura de participação no processo de interação. Além disso a pesquisa com roteiro semiestruturado permite uma compreensão mais incisiva sobre aquela realidade particular, pois a inserção do indivíduo em certo contexto depende da formação dos seus significados e sentidos, construindo e determinando suas ações com base neles (BELEI, 2008).

Na entrevista foram abordadas as percepções do professor sobre a função docente, suas motivações e suas relações na escola com os alunos, com outros professores e com a gestão. Além disso também foi abordado o impacto que a educação sofreu com a pandemia de COVID-19 atualmente.

4.2 Participantes

Os participantes foram 6 professores do Ensino Fundamental ou Ensino Médio de

escolas públicas no interior de São Paulo de qualquer sexo e idade, com pelo menos 3 anos de atuação na área. Esse critério se deve ao fato de que o estudo também abordará a comparação entre os dois períodos antes e durante a pandemia de COVID-19 e por isso a vivência como professor estadual antes de 2020 se faz necessária. Os participantes serão preferencialmente selecionados de várias instituições escolares de diferentes cidades para que se tenha uma diversidade maior de experiências e vivências, mas poderão ser selecionados também pela técnica da bola de neve (VINUTO, 2014), o que se define como a busca por colaboradores por meio de recomendações dos professores sobre colegas de outras escolas.

4.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi conduzida de acordo com as técnicas para realização de entrevistas qualitativas, ocorrendo de forma remota devido à necessidade de isolamento social. Não houve manifestação da opinião ou ideias do entrevistador durante a entrevista para não provocar nenhum tipo de indução e dessa forma poder analisar o fenômeno investigado segundo a vivência do entrevistado, com seus próprios valores e compreensões do processo (MINAYO, 2017). A coleta de dados foi gravada mediante a concordância e a assinatura do Termo de consentimento pelo participante após a leitura da carta de informação sobre a pesquisa. A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com humanos da coordenadoria de pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo de L. Bardin (2004) que consiste em leituras flutuantes que permitem o contato com o material e o estabelecimento de impressões sobre o fenômeno estudado; preparação do material, com o posterior desmembramento das entrevistas por temas, então submetidos a outras análises mais rigorosas; e o reagrupamento das respostas conforme o tópico e a questão perguntada. Esse tipo de análise de dados consegue extrair, por meio desse reagrupamento em categorias, as subjetividades e as relações que o professor possui no seu trabalho no contato com os alunos em sala de aula e como isso se relaciona com as suas vivências e significações.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que é ser professor para você? O ato de “ser” da resposta dos entrevistados vem de uma percepção própria sobre a sua atuação profissional, porém o sentido do “ser professor” vem das suas experiências, suas percepções, suas moralidades e suas idealizações sobre o ensino. Nesse caso o ato de ser é muito mais do que a forma de trabalho. É a forma da sua história no seu trabalho.

“Ah, para mim é o ensinar e não o educar. Ensinar mesmo, ensinar para ele ir lá e escolher uma profissão, uma área. Ensinar para que ele seja autônomo

nas suas atitudes. Saiba o certo e o errado nas coisas. Eu acho que ensinar a matéria o conteúdo, não a educação de família, de convivência. (...) O que eu consigo mudar é ensinar para que ele consiga mudar, evoluir. Se o pai está preso, é se tornar capaz de mudar a família dele. Com conhecimento. Com capacidade de aprender, ter uma profissão, exercer e crescer. Existe muita dificuldade, mas qual o poder que o professor tem e quer dar? Mudar somente com o conhecimento. Mostrar que apesar de todo o seu sofrimento que está passando hoje, ele possa mudar no futuro.”

A educação como uma solução para os problemas sociais. O professor, por meio do ensino, potencialmente pode fornecer recursos para os alunos poderem se preparar para avaliações, concursos, vestibulinhos e vestibulares. O desempenho do aluno em cobranças de conteúdo é um reflexo do seu trabalho, porém o comportamento do aluno com o professor em sala interfere diretamente no trabalho dele. Para o entrevistado, os alunos precisam de um norte para seguir, mas para receber esse norte precisam querer e demonstrar interesse. Ser professor é dar esse norte fora da família, fora do social. Para Coll e Sole (1996), na relação entre o professor e o aluno existem dois fatores, a estrutura social, que é o esperado do professor (o ensino, a instrução) e dos alunos (se empenhar nas atividades, participar das aulas e aprender), e a estrutura de conteúdo, ou seja, a matéria dada, as atividades elaboradas e o currículo a ser seguido no decorrer do ano. Apesar das escolas ainda fazerem parte de um sistema ultrapassado de educação bancária, onde o professor é incentivado a apenas depositar os conhecimentos e os alunos a serem depositários (FREIRE, 1974), o sentido de ser professor como transformador tem o potencial de tornar-se uma resistência contra essa estrutura opressora e mecanicista.

“É você passar conhecimento, é uma troca né. A gente não só passa, consegue conhecimento também. É uma experiência muito boa e válida nos dias de hoje. Quando você consegue isso, é uma satisfação muito grande. É uma troca muito boa.”

Considerar o aluno como ativo dentro de uma dinâmica de troca de conhecimentos em sala de aula promove não somente o conhecimento dos alunos, como também a busca por novos aprendizados e a valorização do próprio conhecimento trazido das suas vivências socioculturais. Basso (1998) afirma que as situações em sala de aula são diretamente influenciadas pelas suas subjetividades como educador, os sentidos que envolvem a sua atuação e suas vivências particulares. A experiência da professora com seus alunos mostrou que assim como ela tem saberes para compartilhar, o aluno também possui, e o estímulo para essa troca é muito benéfico para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem e da autonomia dos estudantes. Os professores que integram significado e sentido na sua atuação são bem-sucedidos (BASSO, 1998).

“É então, para mim ser professor é ensinar (...) Depois quando você vai na prática não é só isso, você precisa ter um outro olhar, um olhar de ver a criança e saber a necessidade dela, de ver a necessidade dela. Se é dificuldade, ou ela está passando por outras coisas que ela precisa. E daí você precisa ter

recursos para ajudar. Então o professor além de ensinar precisa ter um olhar para aquela necessidade de cada um na sala de aula. Não que ele consiga realizar a necessidade, precisa de recurso como falei, ele é sobrecarregado por isso. Mas ele tem que ter esse olhar.”

O saber ensinar vem da experiência em sala de aula e não somente da teoria ensinada nas faculdades ou no magistério. Isabel Alarcão trabalha com o conceito de “professor reflexivo”, que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (2007, p.41). O ato de refletir sobre a sua atuação conduz as ações tomadas por meio de conhecimentos, convicções e vivências para um objetivo mais calculado. O “olhar de ver a criança e saber a necessidade dela” da professora é fruto de uma história na área da educação que possibilita flexibilidade e adaptação na sua prática docente conforme a necessidade do aluno. Essa característica não é estimulada pelo estado, visto que este não presta o devido suporte e os devidos recursos para o docente trabalhar de forma plenamente reflexiva e adaptativa, o que reforça a ideia da educação, em estrutura, ser muito presa a um sistema de ensino antigo e desatualizado. Dentro dessas limitações, os professores fazem o que podem baseando-se “na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (ALARCÃO, 1996, p. 175).

“Amor, carinho, dedicação. Acho que isso. Porque você trabalha com amor, dedicação. Quando eu dava aula no estado eu dava em periferia, então tinham muitos alunos que brigavam, que faziam coisas erradas sabe? E um dia um menino chegou pra mim e perguntou “Professora, você não tem problemas?” E eu disse, “Claro que tenho. Todo mundo tem problemas.”. “Mas todo mundo vive reclamando e você não”. Aí eu falei “E se eu reclamar da vida resolve os problemas?”, e ele pensou e disse “É mesmo né, não resolve.”. “O que que eu vou fazer? Vou falar para todo mundo dos meus problemas, vou deixar eles chateados e não vai mudar nada. Então deixo os problemas em casa e quando eu chegar eu pego tudo de volta.”. Aí ele ria. Problema todo mundo tem, meu filho, é a maneira como você vai tratar os seus problemas.”

O trabalho freireano na educação pauta-se na compreensão de que a atuação dos professores engloba diversos fatores que criam um ambiente escolar, como o recurso do afeto para estimular a aprendizagem real e significativa dos alunos (SANTOS, SANTOS; 2020). A professora, tendo como sentido da sua profissão o amor, carinho e dedicação, e a história contada demonstram uma relação de diálogo com o educando, possibilitando uma troca entre ambas as partes e o fortalecimento da confiança e da aprendizagem. Paulo Freire (1974) afirma que a educação transformadora, crítica e libertadora só ocorre por meio do diálogo, algo impossível dentro de uma relação autoritária de ensino. O professor não pode fazer o papel de psicólogo, terapeuta ou mãe com a sua afetividade, mas utilizar dela para exercer o seu compromisso com o desenvolvimento dos alunos (FREIRE; 1996).

Uma questão abordada pelos professores é referente à sua atuação atualmente,

que se limita a cuidadores de crianças, e não mais a professores.

“Pode ser uma interpretação minha, mas cada ano que passa o aluno piora. O cuidador de creche não passa conhecimento, fica retomando coisinhas e atividades toda hora, acaba não ensinando nada. E eu sinto que é assim com os professores na escola hoje em dia.”

Mosquera e Stobaus (2000) afirmam que uns dos fatores que provocam mal-estar na docência é a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização. Algumas famílias, antes com a função de promover as funções socializadoras da criança, como educação, abandonaram esse posto, deslocando-o para as instituições escolares esse papel. Os principais afetados são as figuras de responsabilidade que as crianças mais têm contato além da sua família, os professores. O professor relata que não se sente mais desempenhando o que estudou para fazer, se sente apenas um “cuidador de criança de creche”. O papel transformador da educação demanda uma atuação estruturada e contextualizada socialmente, por isso a luta pela valorização do docente e do seu trabalho é essencial para que isso aconteça (p.12).

“(O quanto gostava de ser professora, de 0 a 10?) Olha, vou falar para você, era 2. Diante daquilo eu jamais imaginei estar como professora. Dizia que “logo vou sair disso” e “não aguento isso”. Porque a faculdade não prepara o professor para isso. Se você tem aptidão para isso você é professor. O meu desejo era sair logo daquilo. Mas eu fui aprendendo com o tempo a lidar com aquilo. Mas eu não tinha expectativa de 10 não. Eu tinha muito medo. Você recebe ameaças, você lida com alunos que mexem com drogas. Então eu não me sentia segura não. Eu não sei se a duração deu sorte ou se eu não dei sorte, porque eu fiquei lá e o tempo foi passando.”

A professora não entrou na área da educação por vontade, mas por necessidade de se sustentar, pois havia sido demitida da empresa em que trabalhava, ramo que sempre atuou na sua vida até então. Era um trabalho provisório naquele momento. Essa relação é muito presente no ensino, onde profissionais ingressam na educação como uma forma de se ocupar e ganhar uma renda enquanto não encontram uma nova vaga (AMORIM, 2014). O seu sentido da docência era se sentir despreparada durante a sua atuação, sentir medo e ter esperança de sair logo da área. Ela segue o relato:

“Se o professor não tiver preparado para lidar com tudo isso, ele não fica, não aguenta. Você vai estudando mais, se preparando mais para tudo isso que é novo e vai percebendo que você pode fazer a diferença, pode mudar aquilo. E aprendendo a amar aquelas crianças, esses jovens. Muito não tem culpa da vida que eles tem. E você vê de tudo na área da educação e o professor que não ama os alunos não pode estar dentro de sala de aula. A gente tem os nossos problemas, mas tem que deixar de lado para atuar.”

Essa professora, com o amadurecimento próprio na docência, desenvolveu um afeto que provocou uma esperança na educação. O afeto vem do amor pelas crianças, citado por ela, e este é, como entendido por Paulo Freire, uma força política, de revolução, motivação para a própria mudança social ou individual (MAIA, 2020). Esse amor é o princípio da

autonomia dos alunos e do próprio desenvolvimento da relação entre eles em sala de aula. O sentido trazido pela professora nesse trecho é de compaixão, aceitação e amar a educação. A sua ligação com o trabalho foi se fortalecendo e o que era apenas temporário e ruim para ela, tornou-se permanente e bom. Freire (1996) indica o amor como impulso para a mudança, a luta pelos alunos que agora são acolhidos pela educadora, e essa mudança em forma de ação pedagógica, é o que mobiliza a educação como um todo. Por fim ela concluiu:

“(O que fez você sentir que conseguia mudar com o tempo?) Esse amor, essa força de vontade, essa esperança. Só consegui aceitar isso quando aceitei que eu era professora. Eu fiquei muitos anos falando “Não sou professora, estou professora” e quando eu percebi o que era a educação, não importa se eu ia trabalhar em uma empresa. Existe o sacrifício e existe o seu sacrifício. Porque retorno financeiro a gente não tem, mas eu percebi que a educação é tudo. É a essência da vida. E isso faz a gente mudar totalmente de ideia em relação ao que você pensava antes, a ter esperança, a acreditar.”

Vigotski (2001) afirma que todas as peculiaridades da linguagem interior, ao serem expressas de forma verbal, promovem uma prevalência do sentido sobre o significado. O ato de “ser” é profundo, instável e fluido e o ato de “estar” é raso, estável e constante. A partir do momento que a professora aceita a sua função e a sua responsabilidade para com aqueles alunos, a educação é tratada da forma como deve ser: um processo de transformação de um ser concreto que ocorre dentro das condições concretas de existência próprias de seu meio social-cultural (PINO, 1999). O sentido da educação para a professora é a essência da vida por ser o motivo para se acreditar e ter esperança. No início da sua carreira como professora, todas essas características não estavam presentes nas suas ações pedagógicas, mas essa mudança mostra que o ensino não é só para os alunos, mas também para os docentes envolvidos no processo educacional.

A perspectiva histórico-cultural do Vigotski, que toma a práxis a construção dialética da teoria e da experiência, mostra que a professora ensina uma parte da sua história ao atuar como docente. O meio sociocultural é o mesmo, mas a significação dos alunos será única, dentro de cada condição de existência particular. Esse relato da professora traz todo o aspecto simbólico do trabalho docente e mostra como é importante trabalhar com análises pautadas nos sentidos de cada um, fora do plano social, o estar, e dentro do plano interior, o ser. E sobre o acreditar e ter esperança: A função do próprio movimento torna-se “para si” somente depois do “para o outro”, contexto social e cultural do ambiente da escola. Por conta disso, a esperança em si mesma como potência transformadora vem da esperança no estudante.

Rubem Alves, no seu texto “Sobre Jequitibás e Eucaliptos – Amar” (1980) traz a reflexão sobre o ato de ser educador e não somente um professor. De acordo com o autor ser educador é uma vocação, não somente uma profissão, e toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (p. 11). O processo de transformação da

professora com relação à educação reflete a transformação de um eucalipto, a pessoa definida e definidora de outras pela produção, pela sua função, rendidas ao meio utilitarista atual; para um jequitibá, que possui um nome, uma história, várias vivências que definem a sua atuação e sua vida. O ser educador é um processo árduo, que exige esforço e sacrifícios constantes pois muitas vezes, como é o caso dos muitos contextos escolares explicitados pelos professores entrevistados, o ambiente organizacional das escolas não otimiza essa relação dentro do ensino, buscando apenas a funções que definem atuações por interesses do sistema.

“Eu achei que ia poder ajudar mais alunos. Achei que eu ia atingir os alunos. Sabia que não ia atingir todos, mas eu tinha esperança de ser mais ouvida em sala de aula, de dar aula mesmo, de me sentir professora. E as vezes eu sinto falta disso, de me sentir professora, de ter ouvintes. De perceber que eu estou fazendo a diferença.”

A professora, em contraste com a anterior, está se sentindo impotente à medida que o sentimento de ser professora, o seu próprio sentido para isso, que é a ajuda, o fazer a diferença, não está mais presente no seu trabalho. Uma das grandes questões nesse caso é o que a perda dos sentidos no seu trabalho promove e as suas próprias potencialidades transformadoras são anuladas e/ou silenciadas. A questão burocrática e as cobranças no trabalho, assim como a necessidade de cuidar do aluno mais do que realmente ensiná-lo, são situações e ambiente que contrastam com o “ser professora” da docente, que representa o impacto nos alunos, conseguir presenciar a importância do seu trabalho na vida dos alunos.

“Hoje (o aluno) faz o que quer. Os superiores dizem que o lugar dele é na sala de aula, independente de qualquer coisa. Como vou fazer uma aula boa e motivadora desse jeito? O aluno não vai nem com coisa na mochila, vai com a mochila vazia para a escola. Mas é sempre culpa do professor. Você tenta mudar, mas é difícil. Infelizmente eu nunca me senti tão desmotivado quanto a educação como estou hoje. O Estado não está preocupado com o conhecimento do aluno. Só fala que investiu e não quer nem saber. Muda um nome aqui e ali mas não faz nada. Antes era conteúdo agora é habilidade e competência. Muda o nome e acha que foi a revolução na educação.”

Darcy Ribeiro, em sua palestra “Sobre o óbvio” (1977) afirmou que “A crise educacional do Brasil da qual se tanto fala, não é uma crise, é um programa” (p. 10). A busca pela motivação e pela qualidade do ensino pelo professor demanda tempo, dedicação e planejamento fora da sala de aula, apesar disso os professores das escolas estaduais entrevistados na presente pesquisa não possuem esse tempo. Independentemente de qualquer coisa, o Estado, na perspectiva do entrevistado, não se preocupa com a qualidade do ensino dada ao aluno. Somente algumas mudanças simples como meros nomes de habilidades e de competências, sem mudar realmente a estrutura e a forma como são feitas as avaliações pelos professores. E essa ausência de mudança no ensino público regular, sob o olhar de Ribeiro (1977) pode não ser um descaso, mas um planejamento, um projeto.

Para fundamentar a análise sobre motivação dos professores será utilizada a Teoria da Autodeterminação (TA) de Deci e Ryan (1985; 2002; 2020). A TA determina que os objetivos subjacentes à motivação são diferentes para cada pessoa e se estruturam como motivação intrínseca e motivação extrínseca. O motivo dessa escolha se deve pelo fator mais interiorizado que a sua estrutura possui para analisar a motivação como uma condição que estimula o desenvolvimento e a saúde nas ações realizadas no dia a dia, no caso do presente estudo, o ensino nas escolas. Esse desenvolvimento está diretamente relacionado com o sentido pessoal dos professores pois as motivações intrínsecas e extrínsecas são reguladas pelas vivências de cada um, principalmente, e conseqüentemente pelas relações que aquelas vivências trazem.

Motivação intrínseca vem de atividades que trazem interesse e prazer (DECI, RYAN; 2000). A satisfação vinda dessa condição promove mais compromisso com o trabalho e é um estímulo para a busca por melhorias e avanços. No caso dos professores, muitos começaram a sua profissão por conta do amor a educação e vontade de ensinar e poder ver o desenvolvimento dos alunos, e isso é o estímulo mais presente, e por vezes o único ainda restante na sua atuação.

“A gente tinha uma aluna que dava muito trabalho, mas depois ela foi melhorando e hoje vai fazer curso fora, está crescendo muito na vida assim. Isso é um presente para o professor. (...) É pra isso que a gente está aqui. A gente quer ver os alunos crescendo e quando vê o aluno fora da escola, vê que ele está bem e progredindo, mostra que o nosso trabalho foi bem-feito né. (...) Isso faz a gente ainda ter vontade de continuar.”

O professor, por trabalhar com pessoas, tem a oportunidade de presenciar a evolução intelectual dos seus alunos durante o período escolar e os impactos que isso provoca no seu desenvolvimento. Porém, depois da formação, o agora ex-aluno muitas vezes perde o contato com os professores e eles não conseguem presenciar os impactos do seu trabalho a longo prazo, no mercado de trabalho, o objetivo principal da maioria dos entrevistados. Quando as notícias chegam com conquistas e evoluções do aluno, como no caso do relato da professora, torna-se uma motivação pela satisfação do trabalho realizado, do dever cumprido. Por outro lado, se a notícia for ruim, o efeito é exatamente o contrário, a desmotivação e culpa por não conseguir mudar a realidade daquele aluno.

A motivação intrínseca precisa de três necessidades fundamentais: Autonomia, competência e pertencimento/ vínculo (RYAN, DI DOMENICO, DECI; 2019). Primeiro a necessidade de autonomia é a habilidade nas suas ações como indivíduo ativo e independente intelectualmente, liberto de pressões ou regras limitadoras. Para o professor, é a liberdade de atuar em sala de aula da forma que sente mais confiança e que os alunos possam entender, tudo isso lidando com o peso moral e ético da responsabilidade pela educação da sala, independentemente da abordagem utilizada.

“Os superiores te dão o apostilado que tem o conteúdo mas é muito denso e não respeita o aluno, na velocidade do aluno. E não quer nem saber. Ele cobra

tudo, não quer saber se atingiu aprendizagem 1,2 ou 3, só quer saber se tem todas ou não. O governo não apoia a gente. A qualidade se torna quantidade porque eu tenho tantas habilidades para atingir mas não tenho tempo, nem condições e nem estrutura para isso. Só que muitas vezes a gente planeja uma atividade como eu falei e você acha que vai conseguir atingir aquilo em uma semana, e você passa mais de um mês fazendo isso. Você vai ver que atinge alguns, mas outros não.”

Na realidade desse professor a estrutura da rede estadual na qual trabalha é muito presa ao currículo e às habilidades que o aluno precisa demonstrar no fim do ano. A perspectiva quantitativa da educação, juntamente com a alta carga de conteúdo em poucas aulas, dificulta o desenvolvimento de conhecimentos com potencial transformador para os alunos. Isso desmotiva o professor pois traz uma perspectiva do trabalho programado, inflexível e robotizado, regulando a sua forma de ensinar e a sua própria identidade como docente.

Em segundo lugar a necessidade de competência é o sentimento de maestria que o profissional pode ter com relação a si mesmo. O conhecimento de técnicas, aplicações e formas de lidar com certos objetivos e situações específicas no âmbito profissional. No contexto educacional, são as formas pedagógicas de ensinar, os manejos particulares em sala de aula com os alunos e o conteúdo trabalhado.

“Uma vez eu tive um aluno muito terrível, muito problemático, mas porque ele não tinha estrutura familiar né. (...) Um dia eu estava entrando no Poupatempo e tinha um jovem de roupa de segurança né e falou assim “Oi professora!”. Na hora que eu olhei eu já percebi pelo sorriso, porque ele tinha um sorriso muito bonito, e falei “Nossa, é você?” e ele “É professora!”. “Mas você era terrível, danado...” Até brinquei com ele falando também que eu era terrível também e ele disse “Que nada, você era uma excelente professora, porque se você não fosse daquele jeito eu não teria chegado aonde eu estou, porque a senhora me colocou limites, foi brava comigo, naquela época eu não entendia, achava a senhora chata, chamava de bruxa. Mas hoje eu sei que se a senhora não tivesse feito aquilo eu ia fazer o que queria na sala, não ia ter limites e não ia ter aprendido tanta coisa.”

A abordagem firme de professores no ensino é uma forma específica que pode ser utilizada com certos alunos que demonstram a necessidade de um apoio mais restrito, como é o caso do trabalho realizado pela professora com o aluno do relato. Para que seja efetivo, o docente precisa saber e reconhecer sua forma de ensinar, identificar nos alunos comportamentos e dificuldades que determinam necessidades de abordagens e se adaptar para conseguir atingir aquele aluno pedagogicamente. Todo esse processo demanda conhecimento prévio, experiência em sala de aula e competências socioeducacionais. A professora, por meio da sua competência profissional se motivou para trabalhar através de um ensino rigoroso que impõe mais limites e fez a diferença na vida do ex-aluno, porque era a forma necessária para ele aprender a matéria, se desenvolver como pessoa e como profissional no mercado de trabalho.

Em terceiro a necessidade de pertencer e de ter vínculos é fundamental para se ter uma relação de cuidado, carinho e respeito que facilita o trabalho com o aluno por estreitar relações e quebrar com a concepção bancária do ensino em que os alunos somente ouvem, o professor somente fala, os alunos somente são disciplinados e os professores são somente disciplinadores (FREIRE; 2005). O envolvimento da emoção promove uma identificação maior entre os lados, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

“Eu conto muito o tanto que eu fui pobre. A minha história eu tento levar para a sala de aula porque eu sou uma professora pobre, de baixa renda. Estudei a minha vida inteira em escola pública, sempre fui pobre, e eu tento conscientizar eles, que não tem essa solução, não tem opção. Só tem a opção de estudar. De aprender a ler, de aprender a entender. Se você ler e não entende, fica a mercê das coisas (...) Para aquele aluno que vê ainda na educação uma chance de ele ter qualidade de vida no futuro, para ele sim faz diferença.”

A estratégia utilizada pela professora estimula a busca por motivação do aluno pobre que visualiza a sua própria condição na história de vida dela e busca mudar a sua vida valorizando mais a educação. Como dito pela própria entrevistada, essa abordagem não é efetiva para todos os alunos, visto que cada um tem os seus objetivos, tem os seus planos e por isso muitas vezes a escola não tem a função de mudar a sua realidade. Apesar disso, a ligação criada com os alunos que se identificam ali é extremamente positiva e motivadora para ela continuar se empenhando no ensino. Moreira et al. (2006) relaciona o trabalho do professor com o mito grego de Quiron, um centauro que era mestre em todas as áreas do conhecimento, e após um acidente com uma flecha envenenada percebe a dor que cura nos outros, sentindo-a na sua pele. A partir daí se torna um professor muito mais sensível ao sofrimento do outro. A professora assume o papel de zelo pelos alunos a partir da sua própria experiência de vida, próprio sofrimento e busca por essa cura simbólica, tornando mais dinâmica e próxima a sua relação com seus alunos.

E por fim, a motivação extrínseca é regulada por condições externas, ou seja, por reforços ou não-punições que o ambiente promove nessa relação. Na atuação dos professores, os principais reforçadores com potencial de promover a sua motivação são os alunos, por conta do maior contato com eles, e a gestão, por conta de administrar a escola como um todo, tendo o poder de interferir administrativamente nas relações em sala.

“Eu já gostava da área de magistério, já tinha essa tendência. Eu gostava. Você viu que eu falei que “gostava né”? No passado... Eu me decepcionei um pouco com a educação. (...) A gente vê que é lá de cima que é o problema e tudo recai sobre a gente, deixando a gente um pouco decepcionada. Aí fica meio descrente. Isso prejudica o esforço. Se você me perguntasse hoje se eu queria ser professora eu acho que mudaria, não sei se escolheria isso não. (...) Iria pra outra área, aqui é muito desgastante. Agora não vejo a hora de aposentar. O problema é que você pega tudo de fora. Agora na escola você tem que ser tudo, mãe, professora, psicóloga, pedagoga. Então perdeu muito a função original da educação.”

No caso da professora entrevistada, a profissão em si está muito desmotivadora. O trabalho do professor nos colégios foge da sua real atuação como educador, que é ensinar conceitos que construam recursos para os alunos (FREITAS; 2003) e se resume a lidar com as questões sociais às quais os alunos são submetidos, muitas vezes precisando de atenção em outros âmbitos além do escolar, mas sem recursos nem amparo do estado, só conseguem ver a professora como um suporte. O docente, rendido a essa condição de cuidador, se desmotiva, desanima, interferindo no seu próprio trabalho. Cuidar do educador é a melhor solução para as crianças com dificuldades no ensino (MARCHAND, 1956). Valorizar a educação é valorizar os professores e reconhecer a importância do seu trabalho para a sociedade, sendo essas, de acordo com os professores, grandes fontes motivadoras para o seu trabalho.

“Antes eu tinha uma motivação bem maior. Antes eu me empenhava muito mais em ficar depois com o aluno para ele aprender e não ficar só no quadro assim, mas a desmotivação altera o nosso modo de agir e ensinar. Porque até o jeito de você ensinar muda.”

A pandemia de COVID-19 forçou um isolamento social entre as pessoas por uma questão de saúde pública. Dessa forma, a educação teve que se adaptar de forma abrupta a um novo formato, realizado de forma online. Uma fala da Magali Aparecida Silvestre, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, em uma entrevista realizada pela Revista do Departamento de Educação da UNIFESP (2020), discute a problematização do ensino a distância sem considerar as questões do ato de ensinar em si. O professor, quando possui uma visão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos por meio do contato e da sua experiência, sabe o manejo certo e a forma de lidar com os alunos, de acordo com as suas necessidades, dificuldades e facilidades. No âmbito do ensino a distância essa potencialidade da docência é quase que anulada a partir do momento que a educação fica restrita a conteúdos já prontos em uma plataforma online. Ela alerta para a redução do processo de ensino e de interação ao uso de ferramentas e recursos online e a educação regrida ao tecnicismo de apenas assistir um vídeo e dizer o que aprendeu com ele (p. 10).

“Ano passado tinha dor de barriga de estresse. Odeio tecnologias. Você planejava uma coisa, ia pra sala de informática e nada funcionava lá. Perdi totalmente a motivação de usar essas tecnologias e até hoje isso mantém. E eu não gosto de tirar foto, de fazer vídeo, ligação de vídeo em hipótese nenhuma, porque para mim é uma invasão ficar mostrando a minha cara lá e vai saber o que eles vão fazer com as imagens, se vão usar de má-fé para fazer graça e tudo mais e depois eu não tenho respaldo nenhum do governo.”

Os professores tiveram que se adaptar a essa nova realidade de trabalho de uma forma muito súbita. O uso de tecnologias tem um potencial de desenvolver a educação ao aumentar a interação, as possibilidades de escolha e os recursos práticos visuais pedagógicos, apesar disso a instituição escolar é mais tradicional que inovadora (MORAN,

2011). As formas de ensino ainda são convencionais e eram presas a um modelo antigo de escola. Pozo (2008) já afirmava que os professores precisam de uma capacitação e um treinamento adequado para poderem lidar com a tecnologia e usufruí-la de forma otimizada para a educação. Porém essa ideia não se concretizou de forma adequada justamente por conta da urgência que a pandemia trouxe para isolar as pessoas e conseqüentemente informatizar diversas áreas, como a escola.

“Eu vi uma reportagem de uma professora do MEC que falou que os mais prejudicados foram os professores, porque dormiram professores e acordaram professores informatizados. E não é fácil. E esses computadores que parece que não obedecem e você fica doidinha. (...) Eu já mexia um pouco (com tecnologias), mas tive que aprender mais. Eu e uma amiga minha começamos a fazer curso durante a pandemia, fizemos vários outros cursos e pegamos prática nisso.”

Os relatos dos professores mais velhos entrevistados foram marcados por essa dificuldade de lidar com as novas tecnologias e com o mundo virtual. Apesar disso, como no trecho exposto de uma das falas da professora, isso não a impediu de buscar essa capacitação por meio de cursos. A motivação na busca pelo aperfeiçoamento mostra que o docente, mesmo em uma situação de dificuldade perante algo novo, sabe da sua responsabilidade e investiga possibilidades de se desenvolver com isso. Essa atitude não é de um transmissor de conteúdos e aplicador de provas, mas de um educador, que orienta e ensina, reconhece suas dificuldades e busca aprender.

“(A pandemia) mostrou o quão importante é o professor para a gente. Muitos perceberam que sem o profissional fica muito ruim e a educação não funciona. O online e a distância mostraram isso, fizeram perceber isso que sem a gente, sem o contato ali com o aluno, é muito difícil. Isso é muito gratificante, saber que as pessoas reconheceram esse trabalho e o nosso esforço. A pessoa em si é importante. Se fosse assim teria tudo online. Todo mundo sentiu a importância do professor.”

Lalo Minto (2021) crítica de forma assídua o “fetichismo” pelas novas tecnologias e sistemas virtuais. O controle das atividades de docência por meios de sistemas automatizados provoca uma quantificação de conteúdo, desvalorizando cada vez mais o aspecto único, singular e afetivo do docente no seu trabalho. O crescimento das tecnologias como substitutas para a educação acaba com a dimensão intelectual da docência (p. 9) e o valor do professor presente como pessoa que se envolve, estimula e trabalha com e para o ensino do aluno por meio de adaptações constantes foi colocado em evidência. Muitos pais perceberam e reconheceram os trabalhos feitos pelos professores até mesmo antes da pandemia, quando ainda não eram devidamente reconhecidos.

A tecnologia tem a função de prestar suporte para o ensino, mas Minto (2020) afirma que essa está sendo utilizada de uma forma retrógrada, pois estimula o tecnicismo e a automatização de conteúdos (muitas vezes de terceiros) e tende a abandonar o seu caráter reflexivo e transformador, conquistas feitas pela educação que zela pela formação do

indivíduo crítico e capacitado para lidar com as escolhas e desafios da vida. O valor humano da presença e do apoio não pode ser substituído por nenhuma tecnologia implantada.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propõe-se a investigar e analisar os sentidos dos professores com relação ao seu trabalho como docente e apontou temas relevantes e motivadores para novos estudos e pesquisas. Cada professor tem a sua própria história e as vivências que o definem. Crenças, ideologias e visões particulares pautadas na sua história são fundamentais para a sua concepção do ensino, relação com os alunos, relação com a escola, com as famílias dos alunos e com a sociedade em geral.

As principais relações de sentido expostas pelos professores foram o ato de ensinar, e não educar; troca de conhecimentos entre professor e aluno; olhar pedagógico; amor, carinho e dedicação no ensino; lidar com a docência como uma profissão temporária; impotência no papel de transformador e, por fim, desmotivação. É relevante sempre destacar que o sentido é pessoal e por isso a cada nova entrevista novos conhecimentos, histórias e percepções são coletadas, o que torna o âmbito da subjetividade extremamente único, mas fundamental para o seu trabalho, que afeta centenas ou milhares de alunos que assistiram as suas aulas e aprenderam sobre a matéria. O professor é uma figura única na vida de todos os profissionais e todos aqueles que já passaram pelo ensino escolar e as suas relações interiores com o ensino e a educação são fundamentais e sempre uma fonte rica de conhecimento e de possibilidades de novos estudos. A escola como parte diretamente ligada a projetos políticos e gerenciada pelo governo, no caso o estadual, torna as suas relações mais maleáveis e muitas vezes projetos e estruturas de certos governos, que fizeram parte da história profissional de vários professores são alterados ou até mesmo descontinuados, o que afeta diretamente as suas percepções sobre o trabalho na educação.

O estudo também discutiu que a pandemia de COVID-19 teve na educação como um todo e nas relações com o trabalho dos professores. Colocou em evidência o seu trabalho e a sua importância como educador, e o impacto de tudo isso pôde ser analisado pelas falas dos professores, e pelas suas relações com os alunos e os pais dos alunos.

É importante ampliar o número de pesquisas com professores de escolas públicas para cada vez mais compreender relações e entender a dinâmica subjetiva que possuem com a docência. O psicólogo escolar deve ter ciência da estrutura dessas relações e em conjunto com os educadores estabelecer meios de potencializar a expressão dos sentidos deles para otimizar o ensino e as relações no âmbito escolar, também aumentando a sua voz e participação nas decisões democráticas que envolvem a sua atuação, tanto no âmbito da gestão de cada colégio, como no âmbito governamental.

REFERÊNCIAS

ABREU, Murilo. Manifestações e sentidos do estresse docente: um estudo qualitativo com professores de escolas estaduais do interior paulista. **XVI Jornada de Iniciação Científica e X Mostra de Iniciação Tecnológica Mackenzie**. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/xvijornada/paper/viewPaper/1936>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia (Campinas)** FapUNIFESP (SciELO), v. 33, n. 2, p. 261-270, jun. 2016.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p. 171-189, 1996.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo. Cortez Editora, 1980.

AMORIM, Marina Alves. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do curso de história da UFMG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FapUNIFESP (SciELO), v. 30, n. 4, p. 37-59, dez. 2014.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 1, n. 30, p.187-199, jun. 2008.

CERICATO, Itale Luciane; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: Entrevista com Magali Aparecida Silvestre. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3–14, 2020.

CODO, Wanderlei; SAMPAIO, José Jackson Coelho. **Sofrimento Psíquico nas Organizações**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

COLL, César. Sole, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação** (pp. 281-297). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. ed. São Paulo, p. 21-52. Cortez: Autores Associados, 1987.

DECI. Edward; RYAN, Richard. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-

determination of behaviour, **Psychological Inquiry**, 11, 227-268; 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade [online]**. v. 24, n. 85, 2003.

MAIA, Leonardo. O AMOR EM PAULO FREIRE. **Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 7-15, 2020.

MARCHAND, Max. **Afetividade Do Educador**, a. Grupo Editorial Summus, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. In: ZILLY, Adriana. **Práticas e saberes de saúde e educação: contribuições da pesquisa qualitativa**. 5. ed. São Paulo, p. 21-52: Fundação Oswaldo Cruz, 2017.

MINTO, Lalo. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 139-154, 30 jun. 2021.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. 2009.

MOREIRA, Jacqueline Poersch; NETO, Alfredo Cataldo; SEGER, Ângela Pradini; RODRIGUES, Gilze de Moraes; ARAÚJO, Jairo Melo; POTRICH, Jurema Kalua; MORAES, Maria Lucia de. O professor como cuidador. **Revista Bioética**. Porto Alegre. v. 14 (2); p. 163 – 169. 2006.

MOSQUERA Juan Mourino, Stobaus Claus. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Revista da ADPUCRS/ Associação dos Docentes e Pesquisadores da PUCRS**, 1:25, 2000.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. OIT/ UNESCO. Genebra, 1984.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 7/8, pp. 29-52, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. Editora Cortez. São Paulo, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor**. In: As relações interpessoais na formação de professores. São Paulo: Loyola, p. 7-19, 2002.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: **Tecnologias na Educação ensinando e aprendendo com as TIC guia do cursista/**

Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral – Brasília; Ministério da Educação, Secretária de Educação à distância; Cap. 1, p.29. 2008.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

SCOZ, Beatriz; FURLANI, Lúcia Maria Teixeira; SILVA, Moacyr da; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, Cap. 1. p. 7-19, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YZMLaQ-UTogC&oi=fnd&pg=PA6&dq=professores+rela%C3%A7%C3%B5es&ots=mH5eiZ2TmQ&sig=OxER7BjLtzCBZiilkHPdOPX9ICQ#v=onepage&q&f=false>.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas, SP, v.22, n.44, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adultos mayores 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

Arte-educação 1

Assédio 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151

B

Bioética 95, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194

C

Centros de atenção psicossocial para a infância e adolescência 188

Ciudad de México 46, 47, 55

Comunicação 1, 2, 3, 4, 5, 9, 112, 113, 129, 145, 146, 148, 176, 183, 187, 192, 210

Consciência 1, 5, 7, 78, 79, 80, 84, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 109, 134, 159, 210

Contra-colonialidade 11

Crack 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 237, 239

D

Desastres 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207

E

Emociones 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 30, 31, 32

Escala breve del estado mental (EBEM) 46, 47, 51

Escala multidimensional de perfeccionismo compósita 33 33, 34, 44

Estado cognoscitivo 46, 47, 49, 53, 54

Eu 3, 4, 41, 44, 45, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105

F

Formação 1, 81, 88, 92, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 103, 104, 107, 109, 116, 117, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 163, 167, 188, 222, 227, 230

G

Genética 227, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237

I

Imagem 3, 4, 5, 7, 37, 68, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 140, 239

Institución de Asistencia Social 46, 47, 49, 55

Interacciones 17, 30

Interdisciplinaridade 59, 188, 189, 190, 193

Intervenções em assédio moral do trabalho 139

M

Mental 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 31, 34, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 71, 78, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 109, 110, 118, 123, 127, 130, 140, 147, 148, 151, 154, 164, 165, 167, 173, 189, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 203, 205, 206, 211, 229, 239

Motivação 8, 35, 63, 68, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 210, 212, 222, 230

Mulheres 33, 36, 70, 102, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 187, 214, 215

N

Neuropsicologia 9, 57, 58, 59, 67, 71, 75, 227

P

Pandemia 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 52, 57, 59, 81, 82, 91, 92, 93, 94, 95, 104, 166, 167, 170, 171, 172, 197, 203, 205, 206, 207, 215, 225

Perfeccionismo 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44

Professor 6, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 240

Psicologia 1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 33, 42, 59, 73, 74, 77, 80, 91, 94, 95, 97, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 148, 149, 150, 151, 161, 167, 170, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 225, 226, 227, 238, 239, 240

Psicologia escolar 77, 80, 94

Psicologia hospitalar 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 136, 137

Psicologia latinoamericana 106, 238

Psicologia positiva 195, 196, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207

Psicologia social 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 225

Psicólogo 58, 78, 81, 84, 93, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 145, 149, 150, 151, 156, 157, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 172, 173, 184, 203, 204, 207, 240

Psicólogo hospitalar 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

R

Reabilitação neurológica 57

Reforma psiquiátrica 11, 13, 15

Resiliência emocional 195, 196, 200, 201

Revisão sistemática de literatura 121, 123, 135, 139, 151

S

Salud 17, 19, 26, 28, 31, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 150

Saúde mental 11, 13, 14, 15, 16, 71, 78, 127, 130, 140, 147, 148, 151, 154, 164, 165, 167, 172, 189, 192, 193, 196, 198, 199, 206

Sentidos da educação 77

Social 1, 2, 5, 6, 7, 13, 15, 17, 18, 19, 31, 32, 42, 43, 46, 47, 49, 52, 55, 58, 59, 65, 68, 70, 74, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 91, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 130, 133, 134, 136, 137, 152, 154, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 175, 188, 189, 190, 194, 200, 205, 208, 215, 216, 217, 222, 225, 229, 236, 237

Substâncias psicoativas 164, 227, 228, 229, 230, 232

T

Tecnologia 3, 33, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 92, 93, 113, 156, 174, 200, 227, 240

Telereabilitação 57

Testes neuropsicológicos 57, 69, 70

Trabalho real e trabalho prescrito 121

V

Validade de constructo 33, 34, 36, 37, 41

Vícios 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 237

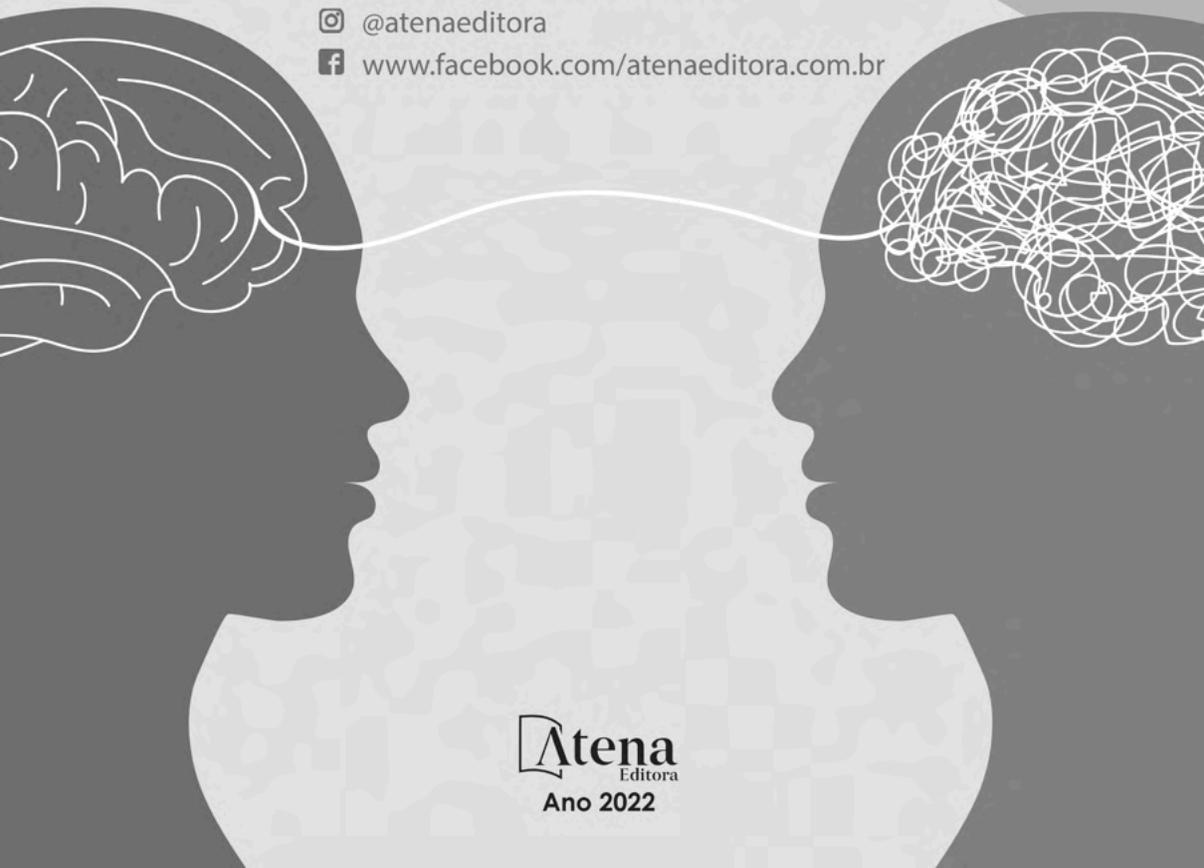
A psicologia no

Brasil:

Teoria e pesquisa

4

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

A psicologia no Brasil: Teoria e pesquisa

4

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br




Ano 2022